

Percursos de Investigação no Século XXI para o Ensino do Instrumento Musical

Coordenador

Eduardo Lopes



Eduardo Lopes efetuou estudos de bateria jazz e percussão clássica no Conservatório Superior de Roterdão (Holanda). É licenciado pela Berklee College of Music (EUA) em Performance e Composição com a mais alta distinção (*Summa cum Laude*).

É Doutorado em Teoria da Música pela Universidade de Southampton (Reino Unido), sob orientação de Nicholas Cook. Em 2015 prestou provas de Agregação em Música e Musicologia na Universidade de Évora, tendo sido aprovado por unanimidade. Ao longo da sua carreira recebeu vários prémios e bolsas de estudo nacionais e internacionais. Atua regularmente com os mais relevantes músicos portugueses e artistas internacionais de renome, tais como: Mike Mainieri (Steps Ahead), Dave Samuels (Spyro Gyra), Myra Melford, Susan Muscarella, Kevin Robb, Phil Wilson, e Bruce Saunders. Gravou vários CD, alguns dos quais como artista principal. Apresentou-se em concertos em Portugal, Espanha, França, Holanda, Inglaterra, Escócia, Brasil, Japão e EUA. É Artista Yamaha (Europa) e *endorser* das marcas de instrumentos Zildjian e Remo. É autor de vários artigos e textos sobre a problemática da interpretação musical, teoria da música e ritmo, jazz e ensino de música. Lecionou na Universidade de Southampton (Reino Unido) e na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (Portugal). De 2012 a 2016 foi diretor do Departamento de Música da Universidade de Évora. No ano letivo de 2016-2017 foi Professor Titular Visitante na Escola de Música e Artes Cénicas da Universidade Federal de Goiás, Brasil. Atualmente é Professor Associado com Agregação no Departamento de Música da Universidade de Évora, bem como Diretor do Doutoramento em Música e Musicologia e Coordenador do Polo do CESEM na mesma universidade. É coeditor da revista brasileira de musicologia *HODIE* e editor da *Revista Portuguesa de Educação Musical*.

Percursos de Investigação no Século XXI para o Ensino do Instrumento Musical

Coordenador

Eduardo Lopes

**PERCURSOS DE INVESTIGAÇÃO NO SÉCULO XXI
PARA O ENSINO DO INSTRUMENTO MUSICAL**

Coordenador: Eduardo Lopes

Capa: António José Pedro

Edições Húmus, Lda., 2019

Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V. N. Famalicão

Telef. 926 375 305

humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V. N. Famalicão

1.ª edição: Dezembro de 2019

Depósito legal: 465585/19

ISBN: 978-989-755-439-1

ÍNDICE

- 7 Biografias
- 15 Introdução
- 23 Recuperando a Noção do Todo: Concepções inter e transdisciplinares no âmbito artístico
Ana Guiomar Rêgo Souza e Eliton Pereira
- 47 Das garagens aos palcos do outro lado do rio: aprender a tocar em contextos não formais e periféricos
Antônio Ângelo Vasconcelos
- 69 Uso creativo de la tecnología a través de procesos de creación colaborativa. Formaciones instrumentales híbridas: la paella sónica
Adolf Murillo Ribes. M^a Elena Riaño Galán. Remigi Morant Navasquillo
- 97 Preparando estudantes de música para as práticas contemporâneas
Anselmo Guerra de Almeida
- 113 ¿Entrenamiento Vocal o Calentamiento? Propuestas para una práctica vocal consciente
Claudia Mauléon e Esteban Etcheverry
- 133 A prática do canto coral, novos contextos para novos afetos
Ana Judite de Oliveira Medeiros
- 151 O complexo do choro de Brasília e suas interações com o ensino dos instrumentos e das práticas relacionadas ao gênero na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello
Magda de Miranda Clímaco
- 171 Da análise à performance: crítica e estudos empíricos em expressão e estrutura musical
Ângelo Martingo
- 181 Concierto para trompa y orquesta de Chiapparelli. Recuperación: estudio, interpretación y propuesta didáctica
Elías Moncholí Cerveró e Enrique Muñoz Rubio

- 195 Estratégias de ensino de música contemporânea na disciplina
Pedagogia do Piano
Fátima Graça Monteiro Corvisier e Fernando Crespo Corvisier
- 211 Florestano Rossomandi (1857-1933), the 'apostle' of
twentieth-century piano teaching
Dario De Cicco
- 227 Piano a quatro mãos no cenário do Rio de Janeiro entre 1808 e 1889
Giovana de Castro Carneiro
- 243 Os fantasmas da música portuguesa no ensino do órgão
Isabel Albergaria Sousa

BIOGRAFIAS

Adolf Murillo Ribes es Doctor en Educación por la Universitat Jaume I de Castelló. Licenciado en música por el Conservatorio Superior de Barcelona, Técnico Superior en Animación Sociocultural, especialista universitario en música electrónica y vídeo creación por la Universitat Politècnica de València. Ha recibido importantes premios en innovación y pedagogía musical a destacar: premio de didáctica en la Universidad de Vic (Barcelona) en 2002, 2004, 2006; con los premios de innovación educativa de la Generalitat Valenciana, 2017. Premio al talento musical Bankia al mejor proyecto educativo 2017. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas de pedagogía y didáctica de la música, así como artículos en revistas de impacto y actas para diferentes congresos nacionales e internacionales. Es miembro del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia. Actualmente es profesor de la Universidad de València en el área de Didáctica de la Expresión Musical.

Ana Guiomar Rêgo Souza é Doutora em História Cultural pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre e Especialista em Música e Bacharel em Piano pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É Professora Associada lotada na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Ministra aulas na Graduação, no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Música e no curso de Especialização em Arte Educação Intermediática. Coordena o “Laboratório de Musicologia Braz Wilson Pompeu de Pina Filho”. Integra a Comissão Científica do NÚCLEO CARAVELAS - CESEM/ Universidade Nova de Lisboa Preside o Simpósio Internacional de Musicologia. Como pesquisadora atua nas temáticas “Músicas e Festas no Brasil” e “ Patrimônio Musical e Arquivístico”. Tem organizado livros, publicado capítulos de livros e artigos científicos em revistas qualificadas. Tem produzido óperas e musicais resultantes de pesquisas musicológicas.

Ana Judite de Oliveira Medeiros estudou piano na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal- Brasil). É licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música, pela mesma universidade, com especialização em Regência Coral pela Escola de

Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, (São Paulo – Brasil); em Educação Musical pelo Institut de Education et Pédagogie Musicale – IMEP (Namur – Bélgica) e em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É mestre em Sociologia da Arte e doutoranda em Ciências Sociais (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), em doutoramento sanduiche em Música e Musicologia pela Universidade de Évora (Portugal). É professora de Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Natal).

Ângelo Martingo é Doctor of Philosophy (University of Sheffield), Master of Music in performance (University of Reading), Diplome Supérieur D’Enseignement (École Normale de Musique de Paris). No âmbito da sua prática artística, foi-lhe atribuído o Prémio Jovens Músicos e o Prémio Silva Pereira e gravou para a RDP, a RTP, e Deutsh Welle. É membro do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho – CEHUM, desenvolvendo a sua investigação no âmbito da sociologia e estética musical, com enfoque na música do século XX, e nos estudos de interpretação musical. A sua produção académica inclui os livros *Razão, expressão e cognição nas práticas musicais: composição, interpretação, receção*. Ângelo Martingo é Professor Auxiliar do Departamento de Música do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho.

Anselmo Guerra possui graduação em Composição e Regência pela UNESP (1986), mestrado em Ciência da Computação pela UnB (1992) e doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUCSP (1997). Foi pesquisador visitante no CRCA - Center for Research in computing and The Arts da Universidade da Califórnia San Diego (1995/6). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música Computacional, atuando principalmente nos seguintes temas: composição musical, música computacional, música eletroacústica e música contemporânea. Foi coordenador do Mestrado em Música da UFG por três mandatos e vice-presidente da Sociedade Brasileira de Música Eletroacústica - SBME. Lidera o Núcleo de Música, Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias/UFG do Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É Professor Titular da UFG e editor da *Música HODIE*, revista do programa de pós-graduação em música.

António Ângelo Vasconcelos estudou Saxofone e Composição no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian em Aveiro, licenciou-se em Ciências Musicais e doutorou-se em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foi diretor da Escola Profissional de Música de Almada, trabalhou nos serviços centrais do Ministério da Educação e foi Presidente da Direção da Associação Portuguesa de Educação Musical. Tem participado em diferentes congressos nacionais e internacionais relacionados com música, educação, cultura. Autor de várias publicações relacionadas com o ensino de música, a formação de professores de música, as políticas públicas, artes na comunidade e a criatividade, é membro integrado dos centros de investigação CIPEM-INET-md e do CIEF-IPS. É Professor-Ajunto no Departamento de Artes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Claudia Mauléon es Profesora Superior de Canto (Conservatorio Pcial G. Gilardi, Argentina), se doctoró con honores en Psicología de la Música (Universidad de Paris X, Francia). En Alemania, estudió el método de Educación Funcional de la Voz junto a Eugene Rabine, su creador, y es Profesora en training del Método Feldenkrais. En Argentina fue docente e Investigadora en la Universidad Nacional de la Plata (Facultad de Bellas Artes) y profesora de en diversas instituciones. Su área de experticia es la técnica vocal y su pedagogía. Miembro fundador de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música), recientemente ha creado InMotu-Performance un proyecto que aplica a la ejecución los principios de las ciencias de la voz, el movimiento y la mente.

Dario De Cicco, PhD in musicology from the University of Geneva (Switzerland) and Pavia (Italy), and graduate in musicology at the University of Pavia, and gained a diploma in piano, music education, choral music and choir direction. He specialized in music pedagogy at the main Italian and European educational training centres. He regularly publishes studies and researches on musicology/music education in various journals. He collaborates with various scholastic institutions and musical associations, participating in the planning and coordination of projects of didactic experimentation in the field of music. He has been supported by the “Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique”. He teaches music Pedagogy at the Conservatorio Statale di Musica “Claudio Monteverdi” in Bozen.

Eduardo Lopes estudou bateria jazz e percussão clássica no Conservatório Superior de Roterdão. Licenciado em Música pela Berklee College of Music com a mais alta distinção, e Doutorado em Teoria da Música pela Universidade de Southampton sob orientação de Nicholas Cook. Como intérprete mantém uma significativa atividade artística com vários CDs editados. Autor de publicações sobre a problemática da interpretação musical, teoria da música, jazz e ensino de música. Lecionou na Universidade de Southampton no Reino Unido e na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo no Porto, Portugal. De setembro 2016 a agosto 2017 foi Professor Titular Visitante na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG no Brasil. Ao momento é Professor Associado com Agregação na Universidade de Évora, onde também é diretor do programa de doutoramento em Música e Musicologia e coordenador do pólo de Évora do CESEM – Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical.

Elías Moncholí Cerveró estudió en el Conservatori Professional de València y en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid donde obtuvo el Título Superior de Trompa (Licenciatura). Estudió Teoría de la Literatura en la Universidad Complutense de Madrid. Se doctoró en la Universidad Autónoma de Madrid. Su línea de investigación se centra en el campo de la pedagogía y en investigaciones de carácter performativo. Concertista de trompa, ha pertenecido a la Orquesta Sinfónica de Euskadi, es Trompa Solista del PluralEnsemble y colabora con la ONE, ORTVE, OSM, OBC, etc.. Ha grabado numerosos discos. Es compositor e intérprete de sus propias canciones. Catedrático de Trompa del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, en la actualidad ocupa la Cátedra del Conservatori Superior de Música de Castelló.

Eliton Pereira é Doutor em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Possui Mestrado e Licenciatura em Música pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (Brasil). Desenvolveu atividades como corista e cantor na Fundação Orquestra Sinfônica de Goiânia e como regente coral no Instituto Federal de Goiás, campus de Aparecida de Goiânia. Atuou com formação continuada de professores por meio de sistemas de EaD em vários cursos. É avaliador de cursos de graduação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desenvolve pesquisas com temáticas ligadas à educação musical. Atualmente atua

na Licenciatura em Música do Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia (Brasil).

Enrique Muñoz estudió en Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y en el Municipal de Barcelona finalizando los Títulos Superiores (Licenciaturas) de Guitarra, Pedagogía, Dirección y Composición. Se doctoró en la Universidad Autónoma de Madrid. Su línea de investigación se centra sobre la música actual y la pedagogía, especialmente en el campo de la enseñanza reglada y en investigaciones de carácter performativo. Como compositor ha recibido varios premios y estrenado sus obras en numerosos países, y recibiendo encargos de los principales organismos y grupos dedicados a la música actual. Actualmente es Profesor Titular de Universidad en la Universidad Autónoma de Madrid, departamento de Música, acreditado como Catedrático, donde es el coordinador del Programa de Doctorado en Educación y director de la Orquesta y Coro.

Esteban Etcheverry se diplomó como Licenciado y Profesor Universitario de Música en Dirección Coral en la Facultad de Bellas Artes – UNLP– (Argentina). Fue profesor ayudante en la Cátedra de técnica Vocal y coordinó el Grupo de Investigación en Técnica Vocal (GITEV) de la Facultad de Bellas Artes. Desde 2008 en que funda el Coro del Colegio de Psicólogos (La plata, Argentina) su actividad musical ha sido incesante. En 2012 participa del Choral Art Management Program del Festival Internacional Pollyfolia; invitado luego a trabajar en Portugal (Coro y Escuela de Música de VoxLaci, grupo Coral VoxMaris) funda allí el coro masculino Diversus. Desde 2018 vive en Valencia, España donde dirige el Coro Lambda, estudia la Maestría en Gestión Cultural: Música, Teatro y Danza, del Instituto Complutense de Ciencias Musicales y es codirector de InMotu-Performance.

Fátima Corvisier é Doutora em Música pela Universidade de São Paulo, graduou-se com Medalha de Ouro na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como recitalista já se apresentou em diversas salas de concertos no Brasil, e no Exterior. Detentora de prêmios em concursos nacionais de piano, foi solista em várias orquestras, entre as quais a OSESP, sob a regência de Eleazar de Carvalho. Forma com o pianista Fernando Corvisier o Duo Corvisier de cujas apresentações internacionais destacamos as palestras-recitais realizadas em 2007 e 2019

na Universidade de Aveiro; na Universidade de Houston (2011); nas universidades de Londres (2013) e de Viena (2013) e na Universidade Internacional de Andaluzia (2016). Como investigadora atua nas áreas de performance e pedagogia pianística. Desde 2004, é docente de piano e pedagogia do piano no Departamento de Música da FFCLRP-USP.

Fernando Corvisier estudou na Ecole Normale de Musique Alfred Cortot em Paris, no New England Conservatory em Boston, na Hartt School of Music e obteve o título de doutor pela Universidade de Houston. Vencedor do IV Prêmio Eldorado de Música, gravou com o pianista João Carlos Martins a transcrição de Almeida Prado das Quatro Estações de Vivaldi para dois pianos. Gravou para o selo Eldorado obras de Brahms e Ginastera. Participou de diversos festivais de música no Brasil e exterior como docente e recitalista. Forma com a pianista Fátima Corvisier, o Duo Corvisier, cuja trajetória inclui inúmeros recitais e concertos no Brasil e no Exterior. Suas áreas de investigação são performance e pedagogia do piano. Desde 2002, é docente de piano do Departamento de Música da FFCLRP-USP.

Gyovana Carneiro é Doutora em Ciências Musicais pela Universidade Nova de Lisboa. Mestre em Música Brasileira na Contemporaneidade, Especialista em Música Brasileira para Piano a Quatro Mãos. Graduada em Bacharelado - Piano, Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical. Presidente da Sociedade Goiana de Música. Coordena Séries de Concerto em Goiânia. Coordenadora do V e o VI Simpósio Internacional de Musicologia EMAC-UFG. Coordenadora dos 40º, 41º e 42º Festival Internacional de Música da EMAC-UFG. Coordenadora do Simpósio Internacional da Performance, Idealizadora do Projeto Concertos Didáticos para Juventude. Pesquisadora do Laboratório de Musicologia da EMAC-UFG e Membro do Grupo de Estudos de História e Imagens (GEHIM/UFG/CNPQ). É professora efetiva da EMAC na Universidade Federal de Goiás desde 1986.

Isabel Albergaria Sousa é doutorada em Musicologia Histórica pela Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e mestre em Órgão pela Escola Superior de Música de Lisboa. É investigadora integrada do CESEM (Centro de Estudos de Sociologia e Estética da Música), autora de várias publicações sobre os órgãos dos Açores, e membro da Comissão dos Órgãos Históricos dos Açores,

criada em 2016 por despacho do Governo Regional dos Açores. Como organista, colabora em diversos eventos a solo ou integrada noutras formações. É professora de Órgão no Conservatório Regional de Ponta Delgada, desempenhando actualmente as funções de Presidente do seu Conselho Executivo, e organista titular do órgão histórico da Igreja de São José (Joaquim António Peres Fontanes, 1797) da cidade de Ponta Delgada.

Magda de Miranda Clímaco é Doutora em História Cultural pela Universidade de Brasília (UnB); Mestre em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Bacharel em Música/ Instrumento Piano (UFG); Licenciada em Música (UFG). Mantém atividades e orientações de Pesquisa no Laboratório de Musicologia da UFG, integra a Comissão de Pesquisa desta instituição e o Caravelas – Núcleo de Estudos da História da Música Luso-Brasileira, do CESEM (Centro de Estudos de Sociologia e Estética da Música)/Universidade Nova de Lisboa. Investe nas linhas de pesquisa: Música, Cultura e Sociedade; Musicologia Histórica; Musicologia e processos inter/transdisciplinares: novos objetos e abordagens teórico-conceituais. Tem publicado diversos capítulos de livros, artigos em revistas científicas e em anais de congressos. Professora Associada da Universidade Federal de Goiás, atua na Escola de Música e Artes Cênicas.

María Elena Riaño Galán es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco. Licenciada Superior de Música (especialidad piano) por el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Es profesora e investigadora en el área de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Cantabria. Interesada en el campo de la percepción y de la creación sonora, su investigación se centra en la Escucha, la Educación Artística, el Aprendizaje por proyectos y la Creatividad Musical. La tecnología es un elemento clave en su trabajo profesional, apostando por propuestas de innovación educativa. Como resultado de todo ello ha recibido el premio nacional a la Innovación Educativa SIMO (2015-2016), junto con colegas de otras tres universidades. Cuenta con numerosas publicaciones en revistas especializadas de impacto. Ha contribuido activamente en más de treinta conferencias, invitada a participar en comités de científicos y organizadores y ha impartido diversos cursos y talleres de formación. Ha sido presidenta de la SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical

del Estado Español (2006-2011). Actualmente es miembro del Consejo de Dirección de la revista Eufonía. Didáctica de la música y del Consejo Editorial de la Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM).

Remigi Morant Navasquillo, Premio Extraordinario de Doctorado en Educación (Didáctica de la Música) por la Universitat Jaume I de Castellón. Ha trabajado 15 años como asesor de educación musical en la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana. Es director del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valencia y vicepresidente educativo de la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana. Es miembro del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia. Colabora con distintas revistas indexadas sobre investigación en educación musical y ha codirigido varios congresos internacionales en la ciudad de Valencia: Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical (SIEM CICREA Valencia 2018) y Congreso Internacional “Música a la llum”.

INTRODUÇÃO

...reality simply consists of
different points of view...

Margaret Atwood

Conforme é implícito na citação da escritora Margaret Atwood, mesmo para contextos similares existem sempre várias perspectivas de uma observação que se podem traduzir em mais que uma conceção. A relatividade da nossa relação com o Universo faz com que tudo o que percebemos passe por um processo individual de interpretação. Já bem dentro do séc. XXI, temos a consciência de estar conectados através de uma rede neuronal de percursos pluridirecionais, intercetados em diversos pontos nodais. Se no passado, quando éramos confrontados com um encontro num lugar muito pouco previsível usávamos expressão portuguesa “o mundo é mesmo pequeno!”, nos dias de hoje, idade das Tecnologias da Informação (com impacto na sociedade comparável ao da Revolução Industrial), tudo está efetivamente a um *click* de distância. Deste modo, outros percursos ou formas de comunicação, observação e comprovação são revelados de forma quase instantânea, em que tudo isto se torna uma quase infinita paleta de ferramentas disponíveis para contribuir para o conhecimento e progresso.

Considerando a música como parte inerente ao ser Humano, ao longo da história tudo que a rodeia (no seu mais lato sentido de teorias e práticas) tem acompanhado e refletido a nossa própria existência. Filosofias e conceitos, avanços e recuos civilizacionais, estéticas de época, etc., refletem-se na música e ela mesmo projeta-os para outras dimensões. Relembrando o período clássico-romântico da história da música Ocidental, observamos que muito do conhecimento musical

era unidirecional, derivado da esfera do compositor ou do intérprete; estando este conhecimento de acordo com a compreensão científica e princípios artísticos da época, muito baseados em práticas funcionais (e subsequentes teorias) e observação direta. De volta aos dias de hoje, se explanarmos de uma forma sintética uma simples sequência de alguns dos componentes do processo musical - identificando os possíveis percursos e narrativas de conhecimento possível - é facilmente observável as pluri-direcionalidades que advêm do reconhecimento da importância do contexto e relatividade de uma só conspeção (Fig. A).

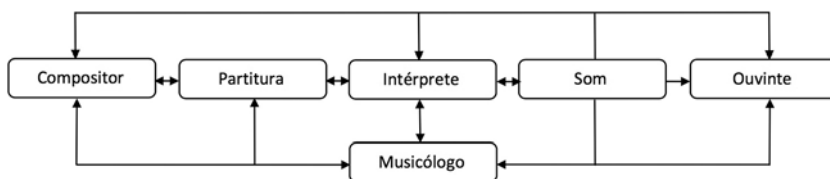


Fig. A: Direccionalidade de narrativas para o conhecimento musical

A título de exemplo, considerando a área da sociologia contemporânea bem como a área da cognição, na contemporaneidade o *ouvinte* passa a ser parte integrante de todo o processo musical – i.e. não existe música sem esta ser percecionada e decodificada individualmente por quem a ouve. Deste modo, poderá ser de interesse investigar e criar conhecimento sobre a influência do *som* no *ouvinte*; ou então sobre como uma ideia do *compositor* ou determinada articulação ou inflexão do *intérprete* é rececionada pelo *ouvinte*; ou até mesmo como uma determinada crítica ou análise por parte de um *musicólogo* capacita a receção pelo *ouvinte* de uma obra ou excerto musical. Similarmente, investigação e narrativas com percursos inversos são possíveis e de valor para o conhecimento musical. Assim, de que forma especificidades de um *ouvinte* (e.g. indivíduo, grupo ou cultura) afeta e tem input no processo musical do *compositor* ou do *intérprete*(?); ou mesmo, o que o *musicólogo* pode conceptualizar ou teorizar sobre determinada característica do *ouvinte* musical(?). Torna-se assim evidente, que a procura de percursos para a integração de várias áreas e saberes numa perspetiva contemporânea resulta não só numa mais-valia para a criação de ‘novo’ conhecimento musical, mas também no fomento do avanço e progresso na criação musical – um dos objetivos primordiais da arte musical.

De volta ainda à Fig. A, é sugerido que será o *intérprete* o mais lato interface desta sequência do processo musical; i.e., o intérprete aciona e é influenciado pelo maior número de componentes, servindo também de ponto nodal entre todos. Seguindo esta linha de pensamento, podemos aferir que muita da investigação feita sobre qualquer um dos componentes da sequência acima explanada terá um determinado grau de importância para o *intérprete*. Recentemente, tenho refletido sobre a importância para a música do conceito de ‘amador’. Esta reflexão tem partido de uma perspectiva do musicólogo sobre aspetos da pedagogia e educação musical, mas também da ótica do ouvinte - aquele que gosta de música e ambiciona fazê-la, considerando através desta perspectiva questões da sociologia.

Um determinado aprazimento, aliado a uma felicidade pessoal estão na essência da prática voluntária de uma qualquer atividade. Seguramente, são também estes princípios que em grande medida ativam a vontade inicial de aprender e tocar um instrumento musical. Se bem que este processo estará também na génese de cada músico profissional (ou estudante profissionalizante de música), devido às muitas especificidades de ser ‘profissional’ e ao longo de muitos anos de estudo e prática, estes princípios tendem a não ser tão óbvios. Por outro lado e por comparação, o prazer e felicidade em fazer música é continuamente patente na esfera do músico amador. Um músico amador é então um profissional de outra área, que utiliza o seu tempo livre para se dedicar à aprendizagem e prática musical. O esforço pessoal substancial que muitos destes praticantes de música investem nesta atividade, é também indicador de um grande gosto pela música e vontade de a praticar. Deste modo, acredito ser de grande interesse refletir musicologicamente sobre esta matéria. De que maneira e com que ferramentas poderemos “reintegrar” no processo de ensino-aprendizagem do intérprete musical (profissionalizante) o contínuo ímpeto inicial do gosto e prazer pela música? Poder-se-á assim reequilibrar eventuais sobreposições de formalizações de sistemas educacionais que por vezes valorizam ou fomentam outras posturas: como por exemplo, a do mito do ‘sofredor artista Romântico’?

Posicionando-se também numa discussão mais lata de narrativas de processos de aprendizagem informal e não-formal, apresento de seguida algumas características que facilmente observamos na postura e

ímpeto do amador ou aluno iniciante de música, e como estas poderão ser narrativas de investigação e subsequente conhecimento a reintegrar para o intérprete musical ‘profissional’.

Motivação (inicial)

A motivação que levou um amador a querer fazer música tende a manter-se intacta por toda a sua “carreira” de amador. A atitude positiva que está implícita numa atividade voluntária é visível no constante prazer que se observa na prática de um músico amador; raramente observa-se um amador pouco motivado num ensaio. Por vários motivos inerentes à profissionalização, será relevante o músico tentar sempre consciencializar o instante inicial que o levou a ambicionar ser músico. Como também na audição musical, por vezes a primeira reação ao que se ouve é aquela mais fiel ao que somos e apreciamos.

Música no seu todo

Livre de construções culturais de estética e de ‘gosto apr(e)endido’, o amador tende a ver a música de uma forma lata, estando facilmente recetivo a vários aspetos e expressões da música. Não obstante a natural especialização e perfil estético apurado (algo intrínseco a ser profissional), é comum nos consagrados intérpretes musicais uma grande abertura e respeito por outras formas de fazer música. Deste modo, o ensino-aprendizagem musical deve pautar-se sempre pela maior inclusividade, deixando ao aluno espaço para se definir de acordo com a sua individualidade, pois será esta definição pessoal a catalisadora para uma saudável profissionalização.

Grupo

O amador privilegia o grupo; entende a música como uma atividade em grupo e quer praticá-la exatamente para estar inserido num grupo. Muitas das vezes o músico iniciante até aprende um determinado instrumento para integrar um grupo de amigos no qual falta esse instrumento, completando assim determinada ensemble. Na cultura musical

Ocidental, muitas vezes o profissional tende a isolar-se, só integrando o grupo em fases finais da prática musical. Deste modo, os processos de criação/interpretação artística coletiva tendem a ser negligenciados, sendo que por vezes é observável que um excelente grupo musical ou performance em grupo não é necessariamente resultado da soma de excelentes músicos individuais.

Poucas regras

O entusiasmo maior do amador musical é o fazer prático - o ofício. Ele reconhece que a música é arte, contemplando muitas formas de expressão e ambiciona realizar o que sente musicalmente. Deste modo, tende a posicionar regras, teorias e conceptualizações como entraves à sua inicial expressividade. Para responder à funcionalidade da profissão, o músico profissional procura teorias e sistematizações, podendo assim negligenciar uns dos parâmetros mais relevantes da criatividade artística que é a procura de novos caminhos, livre de qualquer julgamento escolástico. Por vezes, para o intérprete musical, o conceito de 'desaprender' é uma ferramenta que despoleta a originalidade e a criatividade.

Ouvir

O gosto pelo fazer prático de música está estreitamente ligado ao ouvir. Também relacionado com o ponto anterior e o privilegiar de poucas regras, o músico amador favorece o 'tocar de ouvido' em relação à partitura. Com especial preponderância na música de tradição Ocidental, a partitura tem sido reconhecida como fator que afasta os músicos do ouvir e comunicar, dando mais importância a aspetos de técnica e mecânica instrumental. Ponderemos assim e também, no "retirar" da partitura ao intérprete musical.

Existir groove/feeling

O gosto pela prática (imediate) e o ouvir, resulta no músico amador numa predileção pela música que concretiza afetos sensoriais físicos,

como por exemplo sincronias e assincronias rítmicas controladas, e tonalidades bem definidas – de uma maneira geral estruturas musicais que também tendem a ser mais próximos do grande público. Especificamente para os músicos de formação erudita, a consciência deste fenómeno poderá ser de importância para a sua prática, sobretudo considerando o contínuo afastamento do grande público de certa música considerada de tradição erudita.

Cantar e movimento

O cantar e o movimento (juntamente com o ritmo) são aspetos intrínsecos à génese da música. Se por um lado o músico amador não se coíbe de cantar/entoar música e expressar movimento corporal natural enquanto toca um instrumento, a relação intelectual que o profissional desenvolve com a música, tende a suprimir expressões que muitos defendem como ‘extra-musicais’. A repressão consciente ou inconsciente por parte do intérprete de realizações de ordem emocional que a música por vezes favorece, por um lado inibe a expressão de certas qualidades musicais, e predispõe algum afastamento do público, que por seu lado tende a ser recetivo às qualidades afetivas da música.

Com base numa reflexão genérica e descrevendo alguns dos processos do músico-“amador” e suas relações com o estudo e prática do músico-“profissional”, foi possível evidenciar a pluralidade de percursos de narrativas de investigação para a música e a relevância da criação de mais e outros conhecimentos cruzados e pluridirecionais para esta área. Nesta ótica, e de acordo com os paradigmas socio-científicos da atualidade, este volume^[1] apresenta (outros) percursos de uma miríade de possibilidades de investigação relacionada ou que pode contribuir para a grande área do ensino-aprendizagem do instrumento musical.

No primeiro capítulo, *Recuperando a Noção do Todo: concepções inter e transdisciplinares no âmbito artístico*, Ana Guiomar Rêgo Souza e Eliton Pereira sublinham a importância do contexto e do cruzamento de áreas e saberes para a definitiva integração do ensino-aprendizagem

1 Os autores de cada capítulo são responsáveis na íntegra pelo seu conteúdo, bem como por quaisquer direitos de autor ou conexos devidos pela reprodução de figuras, imagens ou outros materiais utilizados.

de música na sociedade contemporânea. Antônio Ângelo Vasconcelos relata-nos no capítulo dois, *Das Garagens aos Palcos do Outro Lado do Rio: aprender a tocar em contextos não formais e periféricos*, processos de aprendizagem e criação musical marginais à academia, mas fundamentais ao fomento de diferentes estéticas e representação de culturas emergentes. No terceiro capítulo, Adolf Murillo Ribes, Maria Elena Riaño Galán e Remigi Morant Navasquillo, em *Uso Creativo de la Tecnología a Través de Procesos de Creación Colaborativa. Formaciones Instrumentales Híbridas: La Paella Sónica*, descrevem investigação apontando a importância no séc. XXI das tecnologias como ferramenta privilegiada para a criação musical em grupo e inclusiva do ponto de vista instrumental. No capítulo seguinte, *Preparando Estudiantes de Música para as Práticas Contemporâneas*, Anselmo Guerra de Almeida reflete sobre a importância das tecnologias, planejando o uso da música computacional em sala de aula coletiva. No capítulo cinco, *Entrenamiento Vocal o Calentamiento?*, Claudia Mauléon e Esteban Etcheverry propõem uma metodologia interdisciplinar prática (PVC) como ferramenta de trabalho para maestros de coros. Seguindo na temática do canto coral, Ana Judite de Oliveira Medeiros em *A Prática do Canto Coral, Novos Contextos para Novos Afetos*, identifica a importância que a prática coral tem tido na educação musical brasileira. O sétimo capítulo, *O Complexo do Choro de Brasília e suas Interações com o Ensino dos Instrumentos e das Práticas Relacionadas ao Gênero na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello* de Magda de Miranda Clímaco, examina modelos de ensino ‘formal’, ‘não-formal’ e ‘informal’ no contexto de roda de choro. No capítulo oito, Ângelo Martingo em *Da Análise à Performance: crítica e estudos empíricos em expressão e estrutura musical*, relembra como a análise pode ter influência para processos de performance musical. De seguida, Elías Moncholí Cerveró e Enrique Muñoz Rubio em *Concierto para Trompa y Orquesta de Chiapparelli. Recuperación: estudio, interpretación y propuesta didáctica*, recuperam uma obra e propõem a sua inclusão no cânone como referência didática e artística para trompete. O décimo capítulo, *Estratégias de Ensino de Música Contemporânea na Disciplina Pedagogia do Piano*, Fátima Graça Monteiro Corvisier e Fernando Crespo Corvisier reiteram a importância de desenvolver estratégias pedagógicas que integrem a música contemporânea no ensino do piano. No capítulo seguinte, Dario De Cicco em *Florestano Rossomandi (1857-1933), The ‘Apostle’ of Twentieth-Century Piano Teaching*, posiciona Rossomandi como um visionário da pedagogia do piano moderno. Gyovana de

Castro Carneiro, no capítulo doze, *Piano a Quatro Mãos no Cenário do Rio de Janeiro entre 1808 e 1889*, contextualiza e descreve esta prática do ponto de vista histórico-sociológico e artístico da época. No décimo terceiro e último capítulo deste volume, *Os Fantasmas da Música Portuguesa no Ensino do Órgão*, Isabel Albergaria Sousa considerando aspetos históricos do órgão em Portugal sugere uma atualização do repertório de ensino deste instrumento.

Eduardo Lopes

RECUPERANDO A NOÇÃO DO TODO: CONCEPÇÕES INTER E TRANSDISCIPLINARES NO ÂMBITO ARTÍSTICO

Ana Guiomar Rêgo Souza e Eliton Pereira

Introdução

A interdisciplinaridade, como proposta para se repensar modelos pedagógicos centrados na fragmentação dos saberes, surge na Europa na década de 1960, a partir dos estudos de Georges Gusdorf, Jean Piaget, Roger Bastide, dentre outros. Na área educacional, a interdisciplinaridade foi impulsionada nos anos de 1970, os quais se constituíram em 'momento de definição'; a década de 1980 é entendida como o período da 'explicação do método' e a década de 1990 como da 'construção do método' (Fazenda 1995). Verifica-se, a partir de então, o que Margareth Schäffer (1995) denomina como um 'surto galopante de interdisciplinaridade', configurando experiências indispensáveis para se pensar as transformações qualitativas requeridas pela pós-modernidade. Editais priorizam projetos de caráter interdisciplinar; escolas são chamadas a criar projetos orientados neste mesmo sentido; as universidades incentivam reestruturações curriculares que levam em conta a inter-relação entre disciplinas.

Apesar de a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade se constituírem hoje em propostas amplamente ventiladas, questionamos se tais processos são de fato entendidos, reconhecidos e conscientemente aplicados. Conceitos básicos ainda permanecem obscuros para muitos profissionais que, de uma maneira ou de outra, são chamados a desenvolver projetos inter e transdisciplinares. Torna-se, portanto, ainda necessário partir de questões aparentemente simples como a elucidação de termos e conceitos usados para significar os processos

de organização do conhecimento, a saber, disciplina, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Em outras palavras: por que organizar o conhecimento de maneira diferente do arranjo disciplinar?

A partir da investigação académica intitulada *Princípios ordenadores da atividade estética* (Souza 2002), explicitamos os fundamentos teóricos, históricos e epistemológicos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade em suas várias abordagens. Com base em críticas ao paradigma newton-cartesiano, apresentamos alternativas à organização disciplinar: concepções interdisciplinares e transdisciplinares no âmbito de processos artísticos, da musicologia, do ensino-aprendizado do instrumento musical e em diversas propostas que interligam a Música às Artes, à História e à Sociedade.

A Crise dos paradigmas: em direção a uma nova visão de mundo

Até o século XVII não se estabeleciam fronteiras entre conhecimento filosófico (competência do sujeito, da abstração, da argumentação) e conhecimento científico (o domínio do objeto, da medida, da precisão). O ser humano vivia num universo orgânico do qual era parte integrante. Como diz Fritjof Capra:

Desde a Antiguidade, os objetivos da ciência tinham sido a sabedoria, a compreensão da ordem natural e a vida em harmonia com ela. A ciência era realizada ‘para maior glória de Deus’ ou, como diziam os chineses, para ‘acompanhar a ordem natural’ e ‘fluir na corrente do tao’. Esses eram propósitos yin, ou integrativos; a atitude básica dos cientistas era ecológica, como diríamos na linguagem de hoje. (1982: 51)

Pierre Weil (1987) denomina esse nível de consciência como ‘pré-disciplinar’. A esta fase segue a ‘multidisciplinar’ que estabelece uma ilusão de separação entre conhecedor, conhecimento e conhecido, instaurando a atomização do sujeito, dos objetos e, por consequência, dos saberes. A disciplinaridade e multidisciplinaridade se constituem em ordenação epistemológica resultante de uma visão de mundo construída a partir da Primeira Revolução Científica (séc. XVI a XVIII). Enquanto Francis Bacon esforçava-se em seu *Novum Organum*

para explicitar as regras do método experimental, Rene Descartes (Renatus Cartesius) buscava as normas do pensamento ‘verdadeiro’ no que é passível de ser deduzido e demonstrado matematicamente. O físico inglês Isaac Newton incorporou e ampliou na sua ‘mecânica’ as teorias de Copérnico, Kepler, Galileu, e o pensamento analítico de Descartes imaginou o mundo como uma máquina perfeita. O homem, por extensão, também seria uma máquina que guardaria em si a alma: homem-máquina habitante de um universo-máquina, regido por leis matemáticas perfeitas.

Por fim, concebeu-se um novo método de investigação, conhecido como paradigma Newton-Cartesiano ou ‘paradigma mecanicista’, cujo modelo epistemológico norteou a produção do conhecimento até o século XX. Trata-se de um conjunto de pressupostos que estabeleceu os fundamentos da organização disciplinar: o reducionismo, a fragmentação e a especialização.

Por quase quatro séculos acreditou-se que o universo poderia ser desvendado a partir da atomização e fragmentação dos fenômenos; que a natureza funcionaria de maneira previsível numa relação de simples causa e efeito; que a objetividade se colocaria acima da subjetividade. Conforme Plastino (2001), a ciência se propôs a conhecer o real através da separação entre sujeito e objeto, assim consubstanciando a cisão entre a natureza e o ser humano, este tido como agente neutro na busca de conhecimento. Nos séculos XVIII e XIX, a crença nos pressupostos que sustentavam as formulações newtonianas conformou o positivismo de Augusto Comte, o qual se estendeu para as ciências humanas então embrionárias.

O industrialismo desenvolve-se a partir do projeto científico newton-cartesiano reafirmado por Comte. A divisão do trabalho, por sua notável produtividade, passa à categoria de milagre redentor das mazelas humanas e a civilização ocidental colocou suas esperanças na visão do ‘mundo máquina’. Para Alvin Toffler (1980), a divisão do trabalho concilia-se com o reducionismo e o atomismo do paradigma newton-cartesiano, e o modelo da fábrica estendeu-se para várias instituições: agências governamentais, hospitais, escolas, e prisões, passaram a adotar características do sistema industrial: impessoalidade, hierarquia, divisão do trabalho. O surgimento da orquestra sinfônica moderna oferece um notável exemplo dessa apropriação. A transição de uma cultura aristocrática para a cultura burguesa, no século XVIII, substituiu os salões palacianos por casas teatrais cada vez maiores o que,

naturalmente, exigiu um volume maior de som. Como resultado verificou-se o acréscimo de músicos e instrumentos à orquestra originando a atual configuração orquestral clássica.

No princípio, a orquestra sinfônica não tinha regente ou a regência era passada ao redor dos músicos. Mais tarde, os músicos, exatamente como os trabalhadores numa fábrica ou escritório burocrático, foram divididos em departamento (seções de instrumentos), cada um contribuindo para a produção (a música), cada um coordenado de cima por um gerente (o regente) ou mesmo eventualmente, um subgerente muito abaixo na hierarquia da gerência (o primeiro violino ou chefe de seção). A instituição vendia seus produtos a um mercado em massa, eventualmente acrescentando discos fonográficos à sua produção. Nascera a fábrica de música. (Tofler 1980: 45)

O final do século XIX testemunha uma crescente percepção de que o trabalho altamente especializado e repetitivo desumanizava o indivíduo, o “coisificando”, ou “reificando” para usar os termos de György Lukács (apud Konder 1967: 143). Nunca o homem teve à sua disposição tantos artefatos facilitadores da vida ou se presenciou tantas oportunidades para a solução de problemas materiais. Contraditoriamente, no entanto, o homem se vê só, alienado e fragmentado. Inquietação metafísica que se faz presente em movimentos artísticos: a angústia, a solidão, o desespero de obras como *O Grito* (1893) de Edward Munch, o monodrama musical *Erwartung* (1909) de Arnold Schoenberg, ou em textos como os de Franz Kafka (1883-1924): “Como é vulnerável e até mesmo precário o chão em que vivo, sobre a escuridão, cujo poder emerge quando bem entende e, sem fazer caso do meu balbucio, destrói minha vida” (apud Cardinal 1984: 36).

Já em finais do século XIX, a mecânica newtoniana começa a perder seu papel de teoria fundamental para a explicação dos fenômenos naturais. O malogro do físico francês Urbain Le Verrier (1811-1877) ao predizer, a partir da formulação matemática de Newton, a localização de um novo planeta vizinho de Mercúrio, foi a ponta de lança para as questões que poriam em xeque a universalidade da mecânica. De igual maneira, os princípios da eletrodinâmica de Michael Faraday (1791-1867) e James Clerk Maxwell (1831-1879) ultrapassavam o modelo newtoniano, apontando para um universo bem mais complexo do que aquele concebido por Descartes e Newton (Capra 1982).

Nesse cenário, marcado pela Primeira Guerra Mundial e os anos heroicos das vanguardas artísticas, inicia-se a Revolução Científica do século XX. A Teoria da Relatividade e a Física Quântica revelaram as limitações da visão de mundo mecanicista: a) a noção de matéria sólida inteirada pela concepção de unidades subatômicas que funcionam ora como partícula ora como onda; b) a ideia de previsibilidade provida pelo ‘princípio da incerteza’ e a noção de que no universo subatômico há ‘probabilidades da ocorrência’ e nunca uma certeza; c) o preceito de que a matéria é constituída por entidades isoladas (átomos) dando lugar ao entendimento de que a matéria existe a partir de interconexões estabelecidas entre partículas e ondas; d) a perspectiva da matéria como ‘realidade estática’ cedendo à compreensão de que no mundo subatômico tudo está em movimento, com partículas e ondas movendo-se em velocidade inimagináveis.

Constata-se, ao mesmo tempo, que o observador (representado pelos métodos de medição que permitem quantificar as variáveis estudadas) influencia o fenômeno observado. A divisão cartesiana entre mente e matéria se dilui, uma vez que não há realidade que possa ser observada independentemente do observador. Cai por terra a crença de que o distanciamento entre sujeito e objeto seria garantia para se alcançar uma verdade absoluta; não os métodos, mas também os valores cognitivos do pesquisador interferem na percepção dos fenômenos bem como na construção de teorias sobre eles.

O conjunto dessas descobertas coloca a civilização ocidental diante da difícil tarefa de revisar seus pressupostos, qual seja, transcender a metáfora do mundo como uma máquina, para abraçar a concepção de um universo dinâmico, indivisível, cujas partes estão inter-relacionadas; um novo paradigma caracterizado por palavras como sistêmico, holístico e ecológico. A existência em todos os seus níveis apresenta complexidades que vão muito além do âmbito mecanicista. Parafraseando Edgar Morin (1995), a vida é vivida em muitos níveis que se entrelaçam constituindo uma trama cuja coerência e lógica só pode ser desvendada por um novo tipo de razão. Trata-se de compreender que o todo não é apenas a soma de suas partes, mas emerge das relações entre as partes, aceita a sensibilidade, a afetividade, as contradições, e reconhece os limites de seu poder explicativo.

A verdadeira racionalidade está aberta e dialoga com o real que lhe resiste. Ela opera uma ligação incessante entre a lógica e o empírico; ela é fruto de

um debate argumentado de ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. A razão que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade, a vida, é irracional. É preciso levar em conta o mito, o afeto, o amor, a mágoa, que devem ser considerados racionalmente. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo, do mecanicismo; sabe que o espírito humano não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistérios. Ela negocia com o obscuro, o irracionalizado, o irracionalizável. (Morin 1995: 166)

Boaventura de Sousa Santos (1988: 57), na linha de Morin, afirma que o conhecimento científico na modernidade exclui outros saberes, posto que reducionista em função de seu viés exclusivamente quantitativo que desedifica os fenômenos e sua arrogância no trato com os ecossistemas.

Revedo conceitos: disciplina, multi, inter e transdisciplinaridade

Oriunda dos processos de fragmentação dos saberes, a disciplina esteia-se no controle, eficiência e sistematização dos conhecimentos, bem como configura a organização a hierarquização dos mesmos. Atua nos conteúdos, nos currículos, e, para além destes, na própria estruturação do espaço educacional. A multidisciplinaridade organiza partes do conhecimento sem a preocupação de inter-relacionar as disciplinas ou do trabalho cooperativo. Almeida, (1997: 86) acrescenta “Poder-se-ia dizer que na Multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolar, estudam perto, mas não juntas. A ideia aqui é de justaposição”. A pluridisciplinaridade também se refere à justaposição de disciplinas, mas se difere da multidisciplinaridade uma vez que se caracteriza por as disciplinas justapostas apresentam um objeto correspondente. Há trocas, mas não de forma organizada. Sua finalidade ainda é multidisciplinar. Nas palavras de Nicolescu (1999: 22), “a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar”.

A interdisciplinaridade é o primeiro esforço realizado no século XX para inter-relacionar o que foi artificialmente separado. Frigotto (1995: 55) defende que a interdisciplinaridade é “uma necessidade relacionada à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se assim

como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico”. Conforme Nogueira (2001:143), a interdisciplinaridade trabalha com a transferência de métodos de uma disciplina para outra, a ultrapassando, mas ainda se colocando no âmbito disciplinar. Por essa abordagem, privilegia-se a transversalidade entre os conhecimentos de diferentes disciplinas mediada sobremaneira por projetos temáticos. Trata-se, portanto, de uma abordagem teórico-metodológica cujo foco recai sobre o diálogo entre áreas do conhecimento, trabalho de cooperação resultante de planejamento. “É necessária uma coordenação que integre objetivos, atividades, procedimentos, atitudes, planejamentos e que proporcione o intercâmbio, a troca, o diálogo etc.” (op. cit.).

A via interdisciplinar não se mostrou suficiente para reorganizar o caos causado pelo viés disciplinar. Seria necessário avançar no processo de recuperação do todo através de um novo paradigma.

Para promover uma nova transdisciplinaridade precisamos de um paradigma que, certamente, permite distinguir, separar, opor e, portanto, disjuntar relativamente estes domínios científicos, mas que, também, possa fazê-los comunicarem-se entre si, sem operar a redução. O paradigma da simplificação (redução-disjunção) é insuficiente e mutilante. Torna-se necessário um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais (Morin 2002: 34).

De acordo com o físico e filósofo francês Basarab Nicolescu (2000), existe a possibilidade de se construir uma transdisciplinaridade geral - uma metaciência resultante de um esforço de conceitualização que leva à definição de um novo ‘Novo Paradigma Holístico ou Sistêmico’. Nicolescu entende que nesta transdisciplinaridade geral todos os ramos do conhecimento seriam contemplados: ciências humanas, exatas, artes e tradições espirituais e que o homem seria o elo entre o invisível (abstrato) e o visível (órgãos dos sentidos e instrumentação). Nas suas palavras, o termo transdisciplinar surge “para traduzir a necessidade de uma alegre transgressão das fronteiras entre as disciplinas, sobretudo no campo do ensino, para ir além da pluri e da interdisciplinaridade” (Nicolescu 2000: 5).

No entanto, há de se considerar que a ideia de uma metaciência abre espaço para a seguinte questão: que tipo de profissional seria capaz de dominar a crescente vastidão do conhecimento humano? O objetivo

não é trazer à luz profissionais em generalidades, a ideia é de inclusão: das partes no todo e do todo nas partes. Não se trata da negação das especialidades, mesmo porque a ambivalência causada pela impossibilidade do conhecimento pleno e acabado remete à necessidade da focalização.

[...] como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (Nicolescu 1999: 22)

O caminho seria redimensionar as especializações em uma perspectiva flexível que contemple a estabilidade e o movimento, a concórdância e a divergência, a análise e as sínteses; redimensioná-la por um viés transacional que entenda a disciplina como uma contínua articulação de saberes.

Margareth Schäffer (1995) aponta treze possibilidades que sintetizam o desenvolvimento das ciências nas últimas décadas (Tabela 1). Todas tratadas como processos interdisciplinares, mas que abrangem, de fato, desde a ideia de disciplina totalizadora do conhecimento até o rompimento das fronteiras disciplinares.

Tabela 1 - Treze possibilidades interdisciplinares citadas por Margareth Schäffer (1995: 46-47)¹⁾

1. ID ¹ Generalizadora	Busca o saber absoluto que abarca todos os outros saberes: a física como paradigma.
2. ID Instrumental	Busca um conhecimento unicamente funcional, agregando ciências que permanecem isoladas.
3. ID Administrativa	Objetiva a elaboração de projetos onde disciplinas são agregadas sem questionamento de seus pressupostos.
4. ID Auxiliar	Uma disciplina se apoia nos métodos de outra: a pedagogia buscando apoio na psicologia, por exemplo.
5. ID por Disciplina Líder	Tem por função simular um princípio de unidade curricular, a didática na pedagogia ou a matemática no ensino regular, por exemplo.
6. ID Interativa	Busca a interação entre duas ou três disciplinas, com o objetivo de resolver um problema comum: a sociolinguística, a psicoacústica, a sociologia da arte, a história social da arte.

1) Nesta tabela mantemos a abreviação utilizada por Margareth Schäffer (1995) para denominar a Interdisciplinaridade: ID.

7. ID por Reconstruções Convergentes	Investiga mecanismos comuns às diversas disciplinas.
8. ID a partir de uma Visão Holística	Visa a construção de unidade entre áreas consideradas díspares, por exemplo, o conhecimento físico relacionado às místicas orientais.
9. ID a partir do Paradigma da Linguagem	Busca a linguagem como fundamento último, não como objeto da linguística e sim, a partir desta.
10. ID pela História	A história como ciência que confere unidade ao caos disciplinar.
11. ID baseada na Racionalidade Comunicativa	Fundamentada na teoria de Habermas da comunicação voltada para o entendimento: razão comunicativa.
12. ID como Princípio da Diferença e da Criação.	É o princípio da diversidade e da criatividade onde a interdisciplinaridade deve acontecer no nível da ciência e não mediante o estabelecimento administrativo de objetivos externos.
13. ID pelo Paradigma da Comunicação Informática.	É uma espécie de transdisciplinaridade mecânica: a ligação entre as informáticas, a física, a biologia etc.

Considerando a interdisciplinaridade como a inter-relação de duas ou várias disciplinas, instaurando um novo nível de discurso, e a transdisciplinaridade como o reconhecimento da interdependência dos saberes, é pertinente descrever como procedimentos realmente interdisciplinares a ID Auxiliar, a ID Interativa e a ID por Reconstruções Convergentes. Nos três casos, verifica-se o necessário processo de síntese estrutural entre disciplinas. A ID Instrumental e a ID Administrativa são concepções próprias do século XX e do modelo fabril instaurado pela civilização industrial; estão baseadas na imposição de um princípio externo que supostamente promoveria a interdisciplinaridade. Entretanto, o que ocorre nesses casos foi um processo de ajuntamento de disciplinas ou áreas, sem o diálogo necessário à vocação interdisciplinar; tratam-se, na verdade, de propostas multidisciplinares. Aqui também se incluem os processos ditos interdisciplinares que se baseiam em temas ou projetos administrativos, científicos ou culturais impostos por algum tipo de política ou ideologia. No que diz respeito a ID Generalizadora, a ID por Disciplina Líder, a ID a partir do Paradigma da Linguagem e a ID pela História, todas representam variações de uma mesma ideia totalizadora. Resultam de processos de coordenação e, normalmente, geram inter-disciplinas, como História da Música, Psicologia da Educação, Sociologia da Arte, dentre outras. O que está implícito nessas propostas é o predomínio de um único princípio unificador e organizador. Ocorre que é justamente no diálogo entre

unidade e diversidade que repousa um dos principais fundamentos que sustentam a transdisciplinaridade, ou seja, a visão sistêmica de mundo.

Já a ID a partir de uma Visão Holística, a ID como Princípio da Diferença e da Criação, a ID baseada na Racionalidade Comunicativa e a ID pelo Paradigma da Comunicação Informática, são concepções baseadas no reconhecimento da interdependência entre vários aspectos da vida e seus resultantes saberes. Dessa forma, transcendem os horizontes da interdisciplinaridade, baseiam-se do ‘pensamento complexo’ de Edgar Morin (1995) e se colocam no âmbito transdisciplinar. A ID a partir de uma Visão Holística, por exemplo, de acordo com Capra (1982), Weil (1993) e Nicolescu (1999), não propõe sínteses entre disciplinas, mas o diálogo entre áreas do conhecimento visando a construção de um projeto humanista e ecológico.

Inter e transdisciplinaridade no campo artístico

Para Edgar Morin (1986), a ciência sempre se caracterizou por uma transdisciplinaridade intrínseca. Na sua visão, existe uma transdisciplinaridade antiga e uma nova. A ciência foi atravessada por grandes unificações transdisciplinares tais como as de Newton, Maxwell, Einstein; filosofias subjacentes: empirismo, positivismo, pragmatismo; e ‘imperialismos teóricos’: marxismo, freudianismo, dentre outros. Morin (apud Weill 1993) afirma que, toda a revolução científica é uma revolução de transformação dos princípios organizadores do conhecimento. Margareth Schäffer (1995) elucida essas mudanças:

O ideal interdisciplinar da Enkyklios Paideia se perpetua um milênio depois, na concepção de um saber unitário e universal da universalidade medieval; Commenius, no século XVII, já delineava o programa de uma sabedoria universal – uma pan-sofia, de modo que os diferentes saberes encontrassem uma unidade; pela via de uma linguagem racional precisa, Leibniz coloca-nos a matemática como via para a unificação do saber humano. Já no século XX vamos encontrar vários projetos interdisciplinares destinados a instaurar a interdisciplinaridade: a escola de Viena, que segue o protótipo epistemológico da lógica, da matemática e da física; a escola de Frankfurt, onde a superação da fragmentação dá-se pela via do caminho ético de uma teoria crítica da sociedade, apoiada em um juízo existencial; a Interdisciplinaridade da teoria geral dos sistemas; a

Interdisciplinaridade como aplicação de um método estruturalista genético por Jean Piaget, etc. (Schäffer 1995: 41)

Assim como na história da epistemologia, processos de interação entre diferentes artes também vêm sendo realizados através dos tempos no âmbito artístico. Naturalmente, as concepções e motivações mudam, mas a busca pela inter-relação de diferentes manifestações artística é uma constante, tanto na produção quanto no campo das elaborações teóricas. Tendência que expressa a inconsciente vontade do ser humano de retomar, simbolicamente, a totalidade de sua natureza e de suas relações. É possível situar como procedimentos interdisciplinares e transdisciplinares, a *Mousike* da Grécia antiga, a Fusão das Artes do Barroco, o Drama Lírico de Richard Wagner, os Balés Russos de Sergei Diaghilev, as metodologias de Emile Jaques-Dalcroze e Rudolf Laban, o *Ballet du XX Siecle* de Maurice Bejart, as Artes Performáticas, o Teatro Musical, dentre outras manifestações.

Os gregos, na Antiguidade Clássica, possuíam uma visão una do universo: os opostos eram aceitos, não como forças antagônicas, mas como aspectos diferentes de uma mesma realidade. No âmbito da educação, por exemplo, não rompiam a totalidade constitutiva do ser humano, separando o corpo da mente e do espírito. Entendendo que a palavra conduziria ao desenvolvimento do intelecto, o som ao refinamento dos sentimentos e a expressão corporal ao aprimoramento físico, os gregos integraram tudo isso em uma única manifestação artística e didática - transdisciplinar em essência - a *Mousike* -, ou a união pelo ritmo da Poesia, Música e Dança.

Na Idade Média, a Igreja, buscando a legitimação de suas intenções universalistas, incorporou a cultura da época nas catedrais românicas e góticas. Nesses impressionantes edifícios, arquitetura, escultura, pintura, a arte dos vitrais, tapeçaria, ourivesaria, música, o perfume dos incensos, foram chamados a configurar na Terra a Jerusalém Celestial. Já no Renascimento, a figura notável de Leonardo da Vinci, personificou o 'homem universal': matemático, físico, pintor, escultor, estudioso da biologia humana.

As múltiplas facetas criativas da busca intelectual e da experiência sensível nele se completam e se integram em uma síntese. Essa síntese não é nenhuma teoria de abstração, é a filosofia de vida de Leonardo (...) Há em Leonardo da Vinci uma tal unidade de vida e de vivência, que as atividades

artísticas e científicas se interpenetram em todos os níveis de consciência, umas enriquecendo as outras. (Ostrower 1990: 470)

Para vários pesquisadores, dentre eles Heirich Wölfflin, Curt Sachs, Eugenio d’Ors, L. Munford, B. Echeverría, Afonso Romano de Sant’Anna, Michel Maffesoli, o Barroco tem sido reconhecido como um período ideal para o estudo comparativo das artes. A orientação barroca, no sentido de uma arte voltada à suscetibilidade emocional do espectador e, conseqüentemente, a expressão da grandiosidade e esplendor, conduziria à ideia da Fusão das Artes. Este ideal seria sobremaneira concretizado nas Artes Visuais pela obra de Bernini. A experiência de Bernini como pintor, escultor, cenarista e arquiteto fundiu-se de forma decisiva em sua imaginação criativa. No Baldaquim de São Pedro, em Roma, é impossível precisar a qual categoria pertence a obra: escultura, arquitetura, cenografia, encontram-se tão intimamente integradas que se pode dizer que uma é a continuação da outra.

No século XVII, assiste-se o florescimento da ópera – espetáculo total que traz a união da música, da literatura, da dança, do teatro, das artes visuais em torno da representação de uma história. De certa forma, a ópera significa um retorno do ideal grego expresso na *Mousike* e na Tragédia Grega.

Michel Maffesoli (1995: 102) enfatiza que a lógica própria da “sensibilidade barroca é a do terceiro incluído”, a inclusão que mantém “juntos elementos perfeitamente heterogêneos”. Uma lógica “que não quer ultrapassar as contradições em uma síntese perfeita, mas ao contrário mantê-las enquanto tais” (op. cit.). Na sua visão, o imaginário cultural em múltiplas formas de representações revive, de tempos em tempos, a existência de épocas que exprimem o poder da emoção na constituição social. Um tipo de sensibilidade agregando os indivíduos por uma “nebulosa afetiva”, no dizer de Maffesoli, que “se compõe pelo fluxo do imaginário atuando no jogo das formas sociais: o estético, o religioso, o ético, o não o lógico, a paixão, o trabalho etc.” (op. cit.). Trata-se de uma barroquização da existência, atemporal e cíclica, traduzida em termos não especificamente artísticos, mas infiltrada nos detalhes, nos fragmentos, nos diversos acontecimentos que constituem “um mosaico colorido, um caleidoscópio de figuras cambiantes e matizadas, tornando a dar ao presente um valor central na vida social” (Maffesoli 1996: 13).

Inspirado na Tragédia Grega surge o Drama Lírico wagneriano. Richard Wagner acreditava que as artes isoladas já teriam atingido seu apogeu. Sustentava que o desenvolvimento das artes só seria possível através da interação de várias manifestações artísticas. Uma arte global - o *Musikdrama*: combinação da poesia, teatro, figurino, mímica, música instrumental, balé e canto, assentada no mito enquanto representação de transcendência, redenção e liberdade.

Os Balés Russos de Sergei Diaghilev abrem o século XX. Diaghilev, na função de diretor dessa grande companhia, buscava fazer desta manifestação o ponto de encontro de todas as artes. Para tanto, trabalhou com um elenco de grandes músicos, pintores, coreógrafos, bailarinos e dramaturgos, produzindo obras que sacudiram o cenário artístico europeu - *L'Après midi d'un Faune*, com música de Claude Debussy, coreografia de Vaslav Nijinsky, baseado num poema de *Mallarmé* e nos princípios rítmicos de Dalcroze. Em 1917, introduz nos seus balés o Cubismo, o Construtivismo e o Expressionismo, passando a trabalhar com os artistas de vanguardas, produzindo grandes espetáculos como, por exemplo, *Parade*, com argumento de Jean Cocteau, cenários de Pablo Picasso e música de Erik Satie; *Les Facheux*, a partir de Molière, música de Georges Auric, cenário e figurino de Georges Braque.

O século XX traz também o ecumenismo de Maurice Bejart que à frente do *Ballet du XX Siecle* sustenta a tese do espetáculo total. Unificando as técnicas de dança, usando quase todo tipo de música (do barroco à vanguarda), inspirando-se na dramaturgia desde Moliere a Antonin Artaud, sincretizando doutrinas. Maurice Bejart realiza uma síntese estrutural, por isso mesmo, essencialmente interdisciplinar: “nega o passado, provoca o presente com insolência, para depois integrar os elementos do passado considerados como válidos à sua nova construção e, finalmente, se projeta para além deste presente.” (Bourcier 1987: 322).

Inter e transdisciplinaridade na formação musical

A partir da década de 1980, à sombra do que Margareth Schäffer (1995) denominou de ‘surto de interdisciplinaridade’, as Oficinas Integradas de Arte proliferaram no Brasil, as quais, por falta de fundamentação caíram, muitas vezes, num desastroso *laisser faire*; o que deveria ter se constituído em ganho transformou-se em perdas de natureza

qualitativa. O mesmo ocorreu com as graduações em Educação Artística que sistematizaram a formação polivalente em artes.

Assim, a indiscriminação de conteúdo aliada ao desconhecimento daquilo que é possível, desejável ou necessário, de se fazer interagir, conduziu o processo de ensino e aprendizado nas artes à descaracterização da especificidade de cada área. As pessoas aprendiam um pouquinho disso, um pouquinho daquilo, e muito de nada, e logo abandonavam seus estudos. Entretanto, apesar de tentativas equivocadas, algumas ações ligadas às Oficinas Integradas de Arte representaram uma abertura para a instauração de processos inter e transdisciplinares no âmbito do Ensino de Artes. A partir das oficinas criativas de música, por exemplo, principiou-se a reflexão sobre as vantagens e desvantagens de uma visão interdisciplinar; e ainda que não haja uma razoável viabilidade do processo, pelo menos se tem a consciência de sua importância.

Muito difundida, tanto em termos da produção, quanto do ensino da música, da dança e do teatro é a Interdisciplinaridade por Tema - uma versão da ID Instrumental; aqui agrupando manifestações artísticas em função de um espetáculo. Nas escolas de Ensino Específico de Arte, bem como no ensino regular, esta prática foi muito difundida quando por ocasião de apresentações ou festas de encerramento do semestre, ano letivo, comemorações do Dia das Mães, Dia do Índio etc. Também se inclui nessa concepção, a ideia da Fusão das Artes, característica da ópera, dos musicais e de espetáculos de dança. Entretanto, deve-se fazer uma ressalva: aqui pode igualmente ocorrer um processo de natureza sistêmica, onde um roteiro é pensado e desenvolvido de maneira com que as partes relacionem-se entre si e com o todo - nenhuma atividade sendo inserida de maneira arbitrária, como simples elos de ligação entre cenas ou tapa buracos para situações mal resolvidas pelo roteiro.

A interdisciplinaridade através da linguagem específica de cada arte constitui-se em uma das ideias mais difundidas no campo artístico. Entretanto, essa é uma proposta de certa forma equivocada. É evidente que existe correspondência entre música, escultura, dança, pintura etc., vez que todas essas manifestações fazem parte de uma mesma classe de fenômeno - a Arte. O problema reside justamente em saber o que há de comum entre esses diversos tipos de manifestações; problema ainda agravado pela tendência (geral e normal) de se emprestar termos específicos de uma linguagem para significar aspectos totalmente diferentes

de outra. É o caso, por exemplo, da relação muitas vezes estabelecida entre ‘timbre e cor’ ou ‘tonalidade musical e cor’. Esse tipo de relação é de tal modo comum, que as pessoas costumam fazer afirmações do tipo a *Tanhauser* de Wagner é azul, os metais correspondem ao vermelho ou as madeiras correspondem às tonalidades rosadas. Indo mais fundo, “compositores do porte de Rimsky-Korsakov e Scriabin, atribuindo colorações aos tons musicais, estabeleceram tabelas de relações” tais como: “Do M = Branco ou Vermelho, Sol M = Castanho Dourado ou Rosa Alaranjado etc.” (Antunes 1982: 14). Embora existam estudos que relacionam vibrações de luz às vibrações sonoras, os casos citados anteriormente não apresentam sustentação científica, a não ser metaforicamente falando. Segundo Antunes (1982: 37), não tem sentido dizer que uma obra musical (...) “tem uma cor específica, porque a cada instante dever-se-á associar uma diferente combinação de cores”. Da mesma forma, não tem sentido falar da cor de um tom musical, posto que este não é apenas um som, mas um conjunto de sons (harmônicos) que guardam entre si uma determinada relação.

Entende-se que a criatividade se constitui em potencial aberto e abrangente, mas a criação ocorre a partir de atos concretos e específicos. Como diz Fayga Ostrower (1990: 219) “(...) cada matéria permite determinadas formas de desdobramento (...). É lógico que, a partir do caráter específico de uma matéria, todas as suas formas de desdobramento se tornem específicas.” Assim, é que um músico pensará suas obras em termos de ordenações de intervalos, ritmos, timbres etc., enquanto um pintor imaginará seus quadros a partir de cores, linhas, superfícies; um matemático irá elaborar seus cálculos dentro da lógica matemática. A matéria certamente determina as possibilidades formais, as quais originam diferentes gêneros e estilos, cada qual com sua especificidade em termos de vocabulário e possibilidades de organização. É, pois, impossível a transposição do vocabulário de uma linguagem para outra. Admitir este fato não significa abster-se, definitivamente, de tais analogias. Significa, outrossim, entender os seus limites.

Se é impossível proceder-se à tradução do vocabulário de uma linguagem para outra, o mesmo não ocorre no nível das sínteses de vivências, especialmente, das ordenações espaciais e temporais que regem as estruturas internas e externas dos fenômenos. Ao se analisar uma representação imagética de manuscritos da baixa Idade Média e um canto gregoriano, por exemplo, é possível estabelecer homologias, tanto em termos estéticos, quanto em termos das estruturas mentais

medievais. Nas iluminuras, verifica-se uma organização bidimensional do espaço, onde se articulam apenas as dimensões altura e largura. No canto gregoriano verifica-se um tipo de ordenação dos sons também possível de se entender como bidimensional, ou seja: estrutura monódica configurando um *foreground*²¹ constituído por uma única linha melódica, destituída da sensualidade do ritmo medido e do acompanhamento instrumental, assentada sobre o *background* fundamental, o silêncio relativo. Tendo em vista que as ordenações artísticas não são formas neutras de organização, mas constituem-se, sobretudo, em concretizações de experiências espaciais e temporais carregadas de vivências, estas duas sínteses expressivas irão corresponder à noção de um espaço imaterial característico da filosofia cristã da Idade Média: o dogma da primazia do espírito sobre a matéria estabelecendo uma visão de mundo essencialmente não-sensual.

No âmbito da musicologia, as mudanças paradigmáticas estão ligadas, por exemplo, à desconstrução de oposições, “como o musical e o extramusical, música e contexto, música e linguagem, o hermenêutico e o historiográfico, fato e valor, intrínseco e extrínseco” (Volpe 2007: 112). Para Maria Alice Volpe, a inserção da economia e da comunicação redefine o objeto musical, envolvendo condições de composição, performance, reprodução e recepção, abrangendo o efeito performativo da música e até o controle a sua produção. Volpe (2007: 113) esclarece que “os autores ligados à Nova Musicologia afirmam que os pensamentos pós-estruturalistas e pós-modernos podem tornar a musicologia num estudo contestador”, ligada às teorias e práticas de subjetividades musicais. Nas novas tendências musicológicas tem se engajado abordagens enriquecedoras para o alinhamento com a história cultural, por exemplo.

Com diversas vertentes, exploraram a história institucional, a história das ideias, a história social e a sociologia da música, a história da recepção, as teorias do orientalismo e do nacionalismo, a retórica dos gêneros musicais e abordagens revisionistas dos estudos estilísticos. (Volpe 2007: 113)

Relativo à pesquisa em música, na atualidade, verifica-se muitas contribuições teóricas envolvendo a inter e a transdisciplinaridade.

2 *Foreground* e *Background* são termos emprestados do inglês que significam, respectivamente, frente ou primeira percepção e fundo sobre o qual se acopla o objeto percebido.

Alguns estudos são claramente desenvolvidos a partir de visões integrativas. Na busca por novas formas de compreensão dos processos de iniciação musical, por exemplo, podemos citar os trabalhos desenvolvidos por Campos (2000), Emrich *et al.* (2009) e Parejo (2018). Relativo aos estudos da aprendizagem de conteúdos musicais que integram saberes de outras áreas de conhecimento, temos os estudos de Fischer (2014), Fucci Amato (2010) e Marton (2005). No desenvolvimento de técnicas instrumentais e performáticas, encontramos as investigações de Lima (2007a, 2007b, 2009), Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012) e Machado (2013). E, ainda, relativo à formação de professores de música, podemos citar os trabalhos de Albernaz (2012) e Braga (2012). De modo geral, verifica-se que estas pesquisas têm aberto várias possibilidades de ampliação do conhecimento musical, sempre buscando resgar a noção do ‘todo’ na música, ou seja, buscando desenvolver uma visão sistêmica desta arte no século XXI.

Na atualidade algumas pesquisas buscam estabelecer uma relação entre a educação musical voltada para formação de instrumentistas com as propostas inter e transdisciplinares, como os estudos de Campos, (2000), Borém (2006), Silva (2008), Lima (2007a, 2007b, 2009) e Fonseca (2007); e mais recentemente os estudos de Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012), Machado (2013), Teixeira (2015), Bollos (2019) e Ray (2019).

Campos (2000) publicou uma edição de sua pesquisa de mestrado com o título de ‘A educação musical e o novo paradigma’. Seu trabalho, que é voltado para o ensino do piano, se inspirou em abordagens holísticas e transdisciplinares de Fritjof Capra, Koellreutter e Hemsy de Gainza, além de Fregtman^[3]. Com base em uma nova concepção de educação musical a autora também analisa quatro métodos de ensino do piano desenvolvidos e publicados no Brasil, para então destacar alguns aspectos desse novo paradigma que podem impactar no ensino do instrumento, como por exemplo: a) a afetividade e os aspectos psicológicos; b) o prazer no processo de ensino/aprendizagem do instrumento; c) a criatividade; d) a improvisação e inclusão da música popular; e) eutonia, coordenação, consciência, domínio e agilidade; f) a integração entre leitura, memorização e expressão.

3 Fregtman, C. D. 1989. *A música transpessoal, uma cartografia holística da arte, da ciência e do misticismo*. São Paulo: Cultrix.

No contexto da pesquisa em performance musical, por exemplo, Borém *et al.* (2006) vinculam a interdisciplinaridade à uma proposta na afinação de instrumentos musicais não temperados que considera diversas áreas de conhecimento para tal. De modo semelhante, Silva (2008: 1) apresenta “uma abordagem complexa de performance musical” a partir de uma metodologia interdisciplinar. O autor cita nomes da teoria da complexidade e visão holística, como Fritjof Capra, Jean-Luis Le Moigne, Edgar Morin, Ivani Fazenda, entre outros, considerando que estes contribuem para uma melhor compreensão dos amplos aspectos da preparação da performance musical. Silva (2008) defende uma visão mais holística da preparação do instrumentista em sua metodologia. Segundo o autor:

A metodologia se esforça em abordar a *performance* musical o mais próximo possível de sua complexidade, trabalhando sistemicamente os aspectos intrínsecos (cognitivos, afetivos, psicomotores e comportamentais) e extrínsecos (sociais, culturais, antropológicos, acústicos e ergonômicos) do processo de preparação e geração das *performances* musicais. (Silva 2008: 1)

Lima (2007a, 2007b, 2009), de forma abrangente, também vem investigando as contribuições dos paradigmas interdisciplinares e transdisciplinares em relação à pesquisa em música, com destaque para suas três publicações. Em seu artigo sobre a interdisciplinaridade no ensino musical, Lima (2007b: 1) apresenta uma ‘conceituação do termo interdisciplinaridade’, e posteriormente ‘a exposição breve de uma pretensa metodologia interdisciplinar’, e ainda ‘os pressupostos básicos para a realização de uma pesquisa e de um agir interdisciplinar’. Além disso, ao organizar duas publicações conjuntas, a autora apresenta várias possibilidades investigativas integrando música e a inter e transdisciplinaridade (Lima, 2007a, 2009). Entre as várias temáticas abordadas nestas duas obras, algumas mais ligadas ao ensino/aprendizagem do instrumento musical são intituladas: a) vislumbrando um ensino menos tecnicista; b) interdisciplinaridade e o ensino musical; c) performance na música popular: uma questão interdisciplinar; d) ciência e performance musical: relatos de experiência e aplicações pedagógicas.

Em transdisciplinaridade, destacamos a tese de Fonseca (2007), defendida no contexto da clínica médica, estudando a frequência dos problemas neuromusculares ocupacionais de pianistas e sua relação com a técnica pianística; no caso, o pesquisador realiza o que denomina

de uma leitura transdisciplinar da medicina do músico. O estudo envolveu três níveis de coleta de dados, com aplicação de questionários, filmagens de performances, e ainda uma avaliação clínica-neurológica e neurofisiológica. O trabalho de Fonseca (2007) além de revelar a complexidade inerente ao processo de desenvolvimento da aprendizagem instrumental, também se configura em um significativo exemplo de desenvolvimento de pesquisa transdisciplinar, ao considerar várias áreas de conhecimento no processo de investigação de questões relacionadas ao instrumento musical.



Fig. 1. Modelo de ensino e aprendizagem da performance musical.

Fonte: Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012: 98)

Como elucidada a Fig. 1, Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012), vão considerar a inclusão de elementos da Psicologia Cognitiva, da Neurociência e da Educação Física no processo de desenvolvimento integral do performer instrumentista ou cantor. A investigação defende uma pedagogia e uma preparação transdisciplinar voltadas para o desenvolvimento da performance.

De modo semelhante, Bollos (2019) e Ray (2019) vão buscar também novas formas de integração de conhecimentos em suas

investigações sobre a performance musical instrumental e sobre o próprio processo de formação e preparação para a execução musical. Bollos (2019) vai defender a integração entre conhecimentos técnicos e pedagógicos por meio da abordagem interdisciplinar. Em sua abordagem, o pesquisador vai incluir conhecimento sobre as novas mídias digitais na formação do músico popular. Já Ray (2019), busca integrar novas abordagens qualitativas na pesquisa com e sobre performers instrumentistas com os relatos de experiência e histórias de vida em sua abordagem pedagógica voltada para a performance musical.

Na busca por considerar toda a complexidade formativa do instrumentista, que exige a presença e integração de várias áreas de conhecimento, os trabalhos de Machado (2013) e Teixeira (2015) se destacam por considerar a integração de conhecimentos na formação do músico – docente ou performer. Suas abordagens colaboram para se pensar uma formação interdisciplinar e mais criativa. Machado (2013) pondera que o estudo do piano pode integrar várias facetas formativas do músico, como as articulações pedagógicas entre a apreciação, performance e criação, contextualizando “aspectos inerentes ao ensino e ao desenvolvimento musical” (Machado 2013: 115). Citando Campos (2000), a autora vai defender uma visão mais criativa e integrativa da formação do pianista. Ainda, com base na integração de abordagens dos métodos ativos com Edgar Willems, e da psicologia da educação musical com Eckart Altenmuller e Keith Swanwick, a autora apresenta algumas atividades que são benéficas no ensino do piano, por exemplo, dos quais destacamos: a) apresentação de recursos para experimentação e desenvolvimento da escuta; b) treinamento para o desenvolvimento da capacidade de memorização; c) contato com outras formas de notação e de utilização da linguagem musical, desvinculadas de centros tonais ou modais; d) estímulo e recursos para criação musical; e) fundamentação no tratamento da escrita pianística; f) consciência da verticalidade e da horizontalidade nas texturas; g) conquista gradativa da segurança nas decisões técnicas e expressivas; h) oportunidades para a performance e apreciação da performance dos pares.

Teixeira (2015) também vai defender uma abordagem criativa do processo de construção do conhecimento em música, que podem impactar no processo de desenvolvimento do músico performer. Sua proposta interdisciplinar considera toda a complexidade formativa com destaque para novas abordagens no contexto do desenvolvimento da percepção musical, solfejo, harmonia e contraponto. Para o autor, uma

abordagem criativa desse processo colabora para uma formação mais completa do músico.

Considerações Finais

Diante das várias abordagens inter e transdisciplinares classificadas por Schäffer (1995), identificamos a necessidade de lançar um olhar crítico para propostas que podem ser equivocadas com os ideais de desenvolvimento de integração de saberes, principalmente ações abarcadas por meio de concepções relacionadas à ID Instrumental e à ID Administrativa. Ou seja, dado o avanço das ações e dos estudos sobre as contribuições da integração de saberes na pesquisa em música, e no desenvolvimento formativo voltado para o instrumento musical ou canto, se faz necessária uma atenção para os pressupostos das áreas de conhecimento participantes, de modo que os projetos e os processos possam efetivamente superar o isolamento dos saberes.

Destacamos dois exemplos de abordagens que consideramos como propostas que podem orientar ações inter e transdisciplinares no âmbito artístico de forma efetiva. A primeira, desenvolvida em nossa proposta (Souza 2002), e a segunda, presente em algumas pesquisas sobre formação musical da atualidade. Dentre as concepções interdisciplinares que consideramos alcançar este nível de integração estão, principalmente, a ID Auxiliar, a ID Interativa, a ID por Reconstruções Convergentes e a ID a partir de uma Visão Holística.

No estudo intitulado *Princípios ordenadores da atividade estética* (Souza 2002) consideramos as relações que ocorrem no nível das sínteses de vivências, especialmente das ordenações espaciais e temporais que regem as estruturas internas e externas dos fenômenos. Assim, destacamos que é possível o desenvolvimento de relações e análises a partir das estruturas artísticas, lidas com base nos elementos que configuram o movimento, e sempre ligadas aos âmbitos históricos e sociais. Nessa proposta estão presentes concepções da ID Auxiliar e da ID Interativa, as quais possibilitam entrar no domínio das integrações estruturais e relacionais entre os diversos saberes constituintes dos fenômenos estudados.

No que diz respeito aos estudos desenvolvidos na atualidade, ligados ao ensino de música e ao desenvolvimento de processos de ensino-aprendizado do instrumento musical, destacamos os trabalhos de

Parejo (2018), Lima (2007b, 2009), e Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012), que estão claramente vinculados à uma concepção integrativa de saberes, aqui identificada por Schäffer (1995) como ID por Reconstruções Convergentes e ID a partir de uma Visão Holística. Nesses trabalhos são destacados elementos como: uma visão mais completa da formação do ser humano, a considerações de questões relacionadas à subjetividade dos participantes, e a consideração sobre o papel do movimento e da criatividade no desenvolvimento formativo musical.

Nestas concepções inter e transdisciplinares, a recuperação do ‘Todo’ emerge das relações entre as partes, aceita a sensibilidade, a afetividade e as contradições inerentes aos processos humanos. Nos dizeres de Morin (1995) e Boaventura de Sousa Santos (1988), estas novas abordagens consideram uma racionalidade aberta e a ampla rede de ecossistemas interligados.

Referências

- ALBERNAZ, F. do N. 2012. Educação Musical sob a ótica do pensamento complexo. *Revista da Abem*, 20/27: 105-116.
- ANTUNES, J. 1982. *A Correspondência entre os Sons e as Cores*. Brasília: Thesaurus.
- ALLEN, W. D. 1962. *Philosophies of Music History: a story of general histories of music*. New York: Dover Publications.
- BOLLOS, L. H. 2019. Performance na música popular: uma questão interdisciplinar. In Lima, S. R. A. de (Org.). *Ensino, Música e Interdisciplinaridade*. São Paulo: BT Acadêmica. Disponível em e-book: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8594850727>>
- BORÉM, F. et al. 2006. Uma perspectiva interdisciplinar da visão e do tato na afinação de instrumentos não temperados In Lima, S. B. *Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar*, 80-101. São Paulo: Musa Editora.
- BOURCIER, P. 1987. *História da Dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRAGA, S. 2012. A formação pedagógica musical na visão interdisciplinar. *Música e Linguagem*, 1/1: 59-67.
- CAMPOS, M. C. 2000. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- CAPRA, F. 1982. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Círculo do Livro S.A.
- CARDINAL, R. 1984. *O Expressionismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CERQUEIRA, D. L.; ZORZAL, R. C.; ÁVILA, G. A. de. 2012. Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. *Per Musi*, 26: 94-109.
- CREMA, R. 1989. *Introdução à Visão Holística*. São Paulo, Summus.

- DORFLES, G. 1992. *O Devir das Artes*. São Paulo: Martins Fontes.
- EMRICH, A. R. O. et al. 2009. O ensino musical auxiliado pelas tecnologias contemporâneas, teoria geral dos sistemas e complexidade. In Alcântara, L. M. & Rodrigues, E. B. T. (Orgs.). *O ensino de música: desafio e possibilidades contemporâneas*, 19-28. Goiânia: Kelps.
- FISCHER, C. J. 2014. Interdisciplinaridade e a música: reflexões e possibilidades. *Revista da Fundarte*, 14/28, 116-135.
- FRIGOTTO, G. 1995. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In Bianchetti, L., Jantsch, A. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, 20-62. Petrópolis: Vozes.
- FUCCI AMATO, R. de C. 2010. Interdisciplinaridade, Música e Educação Musical. *Opus*, 6/1: 30-47.
- KERMAN, J. 1987. *Musicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- KONDER, L. 1967. *Os Marxistas e a Arte: breve estudo histórico-crítico de algumas TENDÊNCIAS DA ESTÉTICA MARXISTA*. RIO DE JANEIRO: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA.
- LIBÂNIO, J. C. 1994. *Didática*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, S. A. de (Org.). 2007a. *Uma leitura transdisciplinar do fenômeno sonoro*. São Paulo: Som.
- LIMA, S. A. de. 2007b. *Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical*. *Música Hodie*, 7/1: 51-65.
- LIMA, S. A. de (Org.). 2009. *Ensino, Música e Interdisciplinaridade*. Goiânia: Ed. Vieira.
- MACHADO, M. I. L. 2013. O Piano Complementar na formação acadêmica: concepções pedagógicas e perspectivas de interdisciplinaridade. *Per Musi*, 27: 115-130. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-75992013000100011>
- MAFFESOLI, M. 1995. *A Contemplação do Mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- MAFFESOLI, M. 1996. *No Fundo das Aparências*. Petrópolis: Vozes.
- MARTON, S. L. 2005. A música e a complexidade das ideias de Edgar Morin, Ilya Prigogine e Werner Heisenberg. *Seções do Imaginário*, 10/13: 44-55.
- MORIN, E. 1986. *O Método - Vol. III. O Conhecimento do Conhecimento*. Portugal: América.
- MORIN, E. 1995. *Introdução ao pensamento complexo*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. 2002. *Educação e complexidade: Os setes saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- NICOLESU, B. 1999. *Manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin.
- NICOLESU, B. 2000. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In Nicolescu, B. et al. *Educação e transdisciplinaridade*, 9-26. Brasília: UNESCO.
- NOGUEIRA, N. R. 2001. *Pedagogia dos projetos: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica.

- OSTROWER, F. 1983. *Acasos e Criação Artística*. Rio de Janeiro: Campus.
- PAREJO, E. 2018. *Iniciação e Sensibilização Musical: uma proposta de Educação Musical para o novo paradigma*. E-book: Editora Signum. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8591957938>>
- PLASTINO, C. A. 2001. *O primado da afetividade: A crítica freudiana ao paradigma moderno*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- RAY, S. 2019. Ciência e Performance Musical; relatos de experiências e aplicações pedagógicas. In Lima, S. R. A. de (Org.). *Ensino, Música e Interdisciplinaridade*, 277-289. São Paulo: BT Acadêmica. Disponível em e-book: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8594850727>>
- SANTOS, B. S. 1988. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2/2: 46-71. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103>
- SCHÄFFER, M. 1995. Interdisciplinaridade: um novo 'paradigma' para a educação e as ciências humanas. In Silva, Dinorá Fraga da; Souza, Nádia G. S. de. *Interdisciplinaridade na Sala de Aula - uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau*, 42-59. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.
- SILVA, A. R. 2008. Oficinas de performance musical: uma metodologia interdisciplinar para uma abordagem complexa de performance musical. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, 4: 235-242. USP - São Paulo. Disponível em: <<https://www.abcoamus.org/abcm-anais-simcam.html>>
- SHEPHERD, J. 1991. *Music as Social Text*. Cambridge, Polity Press.
- SOURIAU, É. 1983. *A Correspondência das Artes: elementos de estética comparada*. São Paulo: Editora Cultrix.
- SOUZA, A. G. R. 2002. *Princípios Ordenadores da Atividade Estética – uma possibilidade interdisciplinar*. Relatório de Pesquisa (PróLicen). Universidade Federal de Goiás. Goiânia.
- TEIXEIRA, J. A. 2015. *O ensino musical interdisciplinar de harmonia, contraponto, solfejo e arranjo como estratégia de produção do conhecimento*. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.
- TOFLER, A. 1980. *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro: Record.
- VOLPE, M. A. 2007. Por uma nova musicologia. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília*, 1/1: 107-122.
- WEIL, P. 1993. *Rumo à Nova Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus.

DAS GARAGENS AOS PALCOS DO OUTRO LADO DO RIO: APRENDER A TOCAR EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS E PERIFÉRICOS

António Ângelo Vasconcelos

Introdução

A atividade musical, o aprender e fazer música em contextos periféricos nas décadas de 80 e 90 do século passado, constituem-se como elementos pertinentes na procura e desenvolvimento de modelos singulares de afirmação artística construindo-se percursos alternativos que possibilitam a afirmação de projetos, muitas vezes efémeros, criando-se dinâmicas artísticas, sociais e culturais, que nem sempre são objeto de estudo (Folkestad, 2006), mas que se revelam importantes no desenvolvimento de determinada cena musical (Holt & Wergin, 2013).

E nestes contextos complexos de afirmação identitária, os modos como as Bandas de Rock se formam, as aprendizagens realizadas, as relações com a vida musical existente e/ou inexistente, bem como o efeito do cruzamento entre diferentes políticas centrais e regionais, afiguram-se determinantes na construção de identidades estéticas e artísticas em que se potenciam diferentes formas alternativas de viver e de aprender (Almeida & Almeida, 1998; Allsup, 2011; Cidra, 2010; Guerra, 2013).

Assim, partindo de um conjunto de entrevistas a protagonistas de movimentos de “bandas rock” no concelho de Almada existentes no Arquivo Oral do Museu Cidade de Almada, realizadas no âmbito da exposição “Na Margem – uma história do rock”, este texto, resultante de uma investigação em curso sobre aprendizagens não formais e informais em música, procura apresentar alguns resultados caracterizando e analisando (a) os fatores que influenciaram a formação e as

atividades das “bandas”; (b) os modos de aprendizagens existentes e as suas relações com a vida musical fora dos grandes circuitos comerciais;

Através de uma metodologia qualitativa e com diferentes procedimentos de recolha de dados, este trabalho tem um duplo objetivo. Por um lado, caracterizar o trabalho desenvolvido por um conjunto de jovens que, contribuíram para a “cena musical de Almada” e, por outro, procurar encontrar fatores que possibilitem uma maior compreensão das aprendizagens não formais e informais.

Defende-se a ideia que tocar um instrumento musical e tocar numa banda pop-rock se inscreve numa rede de interdependências diferenciadas que é influenciada por um conjunto alargado de fatores individuais, sociais, educacionais, culturais e artísticos que influenciam a construção identitária, os modos de ver e de fazer, os modos como se aprende e se constroem as subjetividades individuais e coletivas.

1. Aprendizagens musicais não formais e informais: um campo poliédrico

As práticas e as aprendizagens artístico-musicais caracterizam-se por serem campos compósitos, complexos e reticulares situados no cruzamento entre os mundos da educação e da formação e os mundos das artes e da cultura. Esta dupla referencialidade, abrange modalidades e finalidades diferenciadas e fragmentadas, qualquer que seja o plano em que se exerça, bem como os tipos de saberes que mobiliza. A aprendizagem decorre em territórios multipolares em que interagem uma diversidade de atores individuais e coletivos, públicos, privados e do terceiro sector em redes diferenciadas de sentidos onde se confrontam e complementam olhares, saberes e experiências.

Por outro lado, nem sempre os processos formais conseguem responder às expectativas e necessidades dos atores envolvidos o que faz com que os processos não formais e informais adquiram um papel relevante não só na iniciação artística como também no desenvolvimento de determinados tipos de carreiras. (Green, 2008) enuncia a aprendizagem musical informal como um conjunto de práticas que podem ser simultaneamente conscientes ou inconscientes numa diversidade de contextos e de procedimentos: dos pares à família, da enculturação nos ambientes musicais à autoaprendizagem (Souza *et l.*, 2003).

E nesta rede diferenciada de contextos e procedimentos em que as aprendizagens se desenvolvem, as comunidades de práticas, e em particular, as comunidades de práticas musicais, afiguram-se relevantes não só na construção e reconstrução identitária como também na construção de percursos artístico-musicais (Bennett, 2013).

Ettienne Weger (1998) descreve “comunidades de aprendizagem” como grupo de pessoas que interagem, que aprendem em conjunto que constroem relacionamentos e nestes processos vão desenvolvendo um sentido de pertença e um compromisso mútuo.

No caso das “comunidades de prática musical”, este autor salienta que “a música é uma prática interessante. Ela está ancorada nas tradições culturais e ainda convida a interpretações, à inovação e em muitos géneros, à improvisação. É intensamente social. Ela une as pessoas, seja para a realizar ou apreciar. E é intensamente individual. As competências musicais requerem horas de prática exigente e a inspiração musical resulta de emoções muito pessoais. Mesmo em performances de grupos, cada músico dá o seu um contributo individual” (2016).

Por outro lado, (Kenny, 2016) “estas comunidades são criadas através de práticas, de regras, sentidos de pertença, papéis, identidades e aprendizagens que são simultaneamente “partilhadas” através do esforço musical coletivo e “situadas” no interior de determinado contexto sociocultural” (p. 1).

E neste contexto sociocultural, as políticas públicas e privadas, transnacionais, nacionais e locais, relacionadas com a educação, as artes e a cultura, em particular as políticas de juventude locais, apresentam-se como elementos determinantes de uma rede diferenciada de ideias e de recursos que influenciam direta e indiretamente os modos como se desenvolvem determinado tipo de atividades e de aprendizagens. Quer por serem agentes facilitadores quer por serem agentes constrangedoras do desenvolvimento não só de “políticas da singularidade” mas também no desenvolvimento de atividades plurais e cosmopolitas que contribuam para o conhecimento e a disseminação de projetos artísticos e culturais.

2. Da metodologia

Este trabalho enquadra-se no paradigma compreensivo e interpretativo, numa interdependência do objeto e do sujeito de investigação e as

suas características inscrevem-se no âmbito da investigação qualitativa (Guba & Lincoln, 1994)). Estudo que está atento às condições ideológicas de partida, de forma a criar contextos de vigilância epistemológica que possibilitem romper com a linearidade do senso comum, duvidar da transparência dos sentidos, escutar e confrontar a pluralidade das vozes, cruzar as diferentes subjetividades.

2.1. Recolha, análise e interpretação de dados

A recolha de dados compreendeu um conjunto de procedimentos. Um primeiro tipo de procedimentos consistiu na participação nos debates realizados no Museu da Cidade de Almada entre 20 de junho a 11 de julho de 2018 intitulados “À Margem: Conversas sobre o Rock em Almada”. Estas conversas, que envolveram diferentes músicos que participaram na vida musical, tiveram as seguintes temáticas: (a) “Ouvir, difundir e fruir a música: a influência da rádio, televisão e net”; (b) “Aprender a ser músico: experiências e espaços formais e informais de aprendizagem”; (c) “Esboços de um circuito: a programação, exibição e edição musical (plataformas, edições, estúdios e salas de espetáculos)” e (d) “Tribos urbanas e estados de alma: dos iés-iés aos millennials”. Um segundo procedimento foi a visita à exposição “Na Margem: O rock em Almada” no museu acima referido. Um terceiro, esteve relacionado com a visualização e análise de vídeos alojados no Youtube bem como diferentes páginas do Facebook dos grupos e/ou dos músicos envolvidos. Um quarto tipo de procedimento foi a análise do catálogo que, partindo da visão dos atores enquadrava criticamente o conhecimento sobre a época, os seus atores e os diferentes tipos de problemáticas associadas. Um quinto procedimento consistiu na leitura das entrevistas transcritas e na visualização de vídeos das entrevistas que ainda não estavam em suporte de papel.

Estas entrevistas, realizadas por Ana Costa, Ângela Luzia e Margarida Nunes, estavam organizadas em torno das seguintes temáticas: (a) percurso de vida; (b) início das experiências musicais; (c) a banda – espaços físicos; (d) a Banda - biografias e (e) visão sobre o período. Das 56 entrevistas realizadas a músicos nascidos entre 1943 e 1979, para este trabalho foram analisadas 20 entrevistas (de músicos nascidos entre 1954-1979) e que tiveram atividades musicais nos anos

80 e 90 do século passado, embora haja ainda alguns que continuam em atividade.

No que se refere à análise e tratamento dos dados os procedimentos utilizados foram orientados pela problemática de partida e pelas recomendações existentes na literatura da especialidade (Miles & Hubermann, 1994). A análise de conteúdo é a técnica mobilizada atendendo a que as características dominantes do material em que se centrou a análise possuem uma forma textual. A minha opção, de natureza semântica, foi realizada através da (a) unidade de registo e (b) do tema (Bardin, 1995). Em todo este processo foram construídas quatro grandes categorias: (a) processos de criação das Bandas; (b) modos de aprendizagem; (c) processos criativos e (d) vida musical. Cada uma destas categorias subdividiu-se em subcategorias como por exemplo, no caso dos “processos de criação das Bandas: “informalidade”, “singularidade”, “constrangimentos e desafios”. Neste texto são mobilizados os dados retirados das entrevistas.

3. “Vamos fazer uma banda”: processos, aprendizagens e modos de fazer

Neste ponto irei abordar algumas das dimensões sobre os processos de constituição das bandas, aos modos de aprender e de fazer.

3.1. Formar uma banda: da urgência de fazer algo à originalidade

O processo de constituição de uma banda rock envolve um conjunto diferenciado de fatores situados entre as características individuais, de natureza mais psicológica, e outras de natureza social, artística e cultural.

Uma das dimensões relevantes situa-se na “urgência de fazer algo” relacionado com a música procurando amigos que “tivessem a mesma urgência”, mesmo que não soubessem tocar.

“Formar uma banda, acho que foi desde o primeiro dia que eu conheci o Alfredo. Acho que nós temos que formar uma banda [...]. Todos os dias pensávamos nisso, projetávamos, tínhamos ideias. Aliás, havia o meu primo que não tocava rigorosamente nada, agarrava no baixo, tocava

assim com o dedo, mas também entrou. E havia outro que gostava de fazer uma posição na guitarra que não sabia fazer mais que também entrou. Era um bocado assim. Nós íamos à procura de pessoas que tivessem a mesma urgência que nós tínhamos, mas ninguém, nenhum de nós, tocava nada.” (António Manuel Ribeiro, UHF)

Esta necessidade de “fazer algo” situava-se num contexto de informalidade e de convivialidade juvenil alimentada pela cultura musical de referência, procurando encontrar espaços para corporizarem a(s) ideia(s).

Estávamos um dia a beber uma garrafa de amêndoa amarga MillBar nos pátios do M. Bica, [...] e dissemos -“É pá, temos que fazer uma banda!” . E de facto estávamos a ouvir uma cassette de...Joe Division se não me engano [...] e começamos a lançar bocas para o ar -“Sim, vamos fazer isso” e ouvi falar de uma sala em Cacilhas que é de um tipo que é o Zé da Cadela, vamos lá marcar um ensaio, fomos lá, e de facto marcámos um ensaio [...] Não tínhamos nome, inicialmente começou a ser Honoris Causa, tudo em latim, e depois ficou só A Kausa . (Miguel Paulitus, Kausa, Mate a Velha).

A esta vontade de fazer e a informalidade aliavam-se os constrangimentos relacionados com as condições sociotécnicas, culturais e económicas o que conduziu a que se mobilizassem vontades e saberes para a construção de instrumentos elétricos utilizando-se aprendizagens realizadas no contexto da formação escolar. Como salienta Alfredo Nunes:

Queríamos tocar! Então a gente não tinha nada, não havia uma bateria, não havia uma guitarra...não havia nada,...a gente só queria formar uma banda [...] Eu comecei a comprar potenciômetros, trastes, coisas assim do género, depois fomos aqui algures, talvez à Mecânica Piedense, comprar uma tábua e então foi descocar aquilo, foi fazer um braço...fazer os buraquinhos para [...] os captadores de som [...] e começamos a montar duas guitarras. E depois o nosso amigo [António Manuel Ribeiro] tinha andado na Emídio, percebia alguma coisa de mecânica e começou a montar uns amplificadores [...]. Aquilo foi tudo feito em casa (Iodo, Elétrico, Galáxia 2000).

Para além dos diferentes tipos de constrangimentos, que se procuraram ultrapassar através de uma rede de saberes e de inventividades, outra dimensão relevante situa-se na procura da singularidade e da originalidade do projeto ou projetos que se queriam desenvolver tendo em conta os referenciais em presença. Se nuns casos se procurava “fugir” do que se considerava o que eram “bandas tradicionais”, procurando fazer algo de pessoal e de diferente, noutros, devido às limitações de natureza técnica e material, o resultado acaba por se tornar “num rock que não existe em mais lado nenhum”.

[...] Desde o início pensámos que o que queríamos fazer eram, eram coisas nossas. O que era um bocadinho difícil porque nós não sabíamos tocar, não é? Portanto, era sempre uma dificuldade, fomos aprendendo alguma coisa, [...] Até tentámos ter outros instrumentos, também não tínhamos grande coisa de instrumentos e na altura era tudo muito caro. Tentámos fugir um bocadinho daquelas coisas tradicionais, das bandas tradicionais, mas era essencialmente fazer coisas nossas e coisas diferentes (Nuno Pinheiro, Projeto sem nome)

As bandas de final dos anos 80 início dos anos 90, as pessoas não sabiam tocar, não tinham material, o acesso era mais complexo, então tentam tocar ou imitar aquilo que ouviam, mas não conseguiam imitar efetivamente e então criaram uma sonoridade que acho que tem a ver com o chamado rock português, que realmente é um rock que não existe em mais lado nenhum. É uma característica muito nossa, e que outros países também terão (Nuno Espírito Santo, Braindead, D. Afonso em Ruínas, UHF, Banda do Carlão).

Por outro lado, o fascínio de uma determinado modo de vida era também um fermento da criação das bandas, “É pá, era aprender e conquistar o mundo”, e o encantamento de poder de sentir que se era capaz de fazer algo “processo foi engraçado, porque naquela altura, ninguém fazia a mínima noção do que era tocar uma banda. Sair do quarto para começar com as guitarras elétricas e a fazer cagaçal, é pá, isso era uma coisa!!! Do outro mundo, e parecia que soava tudo bem” (Carlos Santiago, Kronos, Battalion, Vodka Pedra, Veinless).

A este “soar bem” correspondia uma grande intensidade de trabalho, “nós passávamos ali [garagem] as tardes todas, todos os dias, tardes e noites. [...] Estudávamos muito pouco. [...]. A gente ia às

aulas e “Tchau!”. Era os mínimos dos mínimos, pronto. Depois encontrávamo-nos e depois era até...ouve! Era até, até dar” (João Martins, Agora Colora). Intensidade de trabalho que na maioria dos casos se traduzia numa enorme atividade concertística: “[...] nós fizemos muitos concertos. Nós, para banda de segunda linha tocamos muito, muito, muito. E corremos, corremos o país todo. Do Algarve a Bragança. Em três anos” (Idem).

A esta atividade, comum a uma grande maioria dos grupos que não tinham acesso ao mercado musical “mainstream”, não é alheia a existência dos Fanzines nem o aparecimento das rádios locais que desempenharam um papel relevante não só na divulgação dos grupos e dos músicos como também num alargamento da cultura musical.

Esta coisa dos fanzines começou a ajudar muito também, e as rádios. Começou a haver aquela cena das rádios locais. O acesso era fácil, a...e começou a haver mais divulgação do meio musical, entre vários quadrantes, e as pessoas começaram a abrir um bocado mais as mentes e etc., era mais fácil. Os anos noventa acho que foi os melhores anos para as bandas (Carlos Santiago).

Por último uma dimensão relevante centra-se na importância do grupo de amigos e da escola como um território de partilha, de encontro e de concertos que despoleta a vontade de se “fazer uma banda rock”.

[O] gosto por querer tocar instrumentos ou cantar foi por influência dos amigos que conheci na altura, que gostavam dessa perspectiva de fazer uma banda, de gostarmos de música (Lino Cunha, Mortaxe, Notívagos).

É aquela típica história de estares no intervalo da escola e de haver alguém que toca, que vai ter ensaio e que tu vais ver o ensaio, ficas deslumbrado com o ensaio e depois naturalmente tentas comprar o instrumento com que te identificas mais. Eu, no meu caso, foi o baixo. Foram os Tropa de Choque. Éramos da mesma escola, a escola secundária da Cova da Piedade (Bruno Antunes, Alice era Parteira, MKD).

Nós encontrávamos muito na escola, andávamos quase todos nas mesmas escolas, ou na Emídio Navarro ou na Anselmo, a Anselmo era aqui, a escola de Cacilhas agora, e... encontrávamos muito por aí, e...não fomos só nós a tentar descobrir o mundo da música, porque havia muitos mais miúdos lá

na escola a fazer isso, tanto que começaram a aparecer várias bandas (João Miguel Fonseca, Thormentor, Bizzara Locomotiva, Braindead, Plástica. Mofo, Lesma, Astroflex).

Na escola de Cacilhas, foi no pátio, no pátio, no campo da bola. Foi no campo da bola. O palco era um murozinho alto, o palco era aí em cima, e o pessoal ficou todo no campo para fazer o moche, houve cabeças partidas e tudo, aquilo era cimento e não havia condições, não é, e foi o meu primeiro concerto. Lembro-me que fui, que estreei aí a minha primeira pulseira de cavilhas que eu tinha construído (Idem).

E era na escola, ou a partir dela que as bandas se formavam: “geralmente eram as bandas das escolas respetiva, não é? Por exemplo [...] na Emídio havia A Kausa, os Orai Pro Nobis etc. Na Anselmo havia também A Kausa, que era do lado, e pouco mais, depois começou a haver Mata a Velha e no Pragal também havia bandas, também havia bandas no Pragal. Só não havia lá no Externato!” (Miguel Paulitus).

E se num determinado tempo a centralidade se encontrava na cidade de Almada, com a “urbanização das zonas mais periféricas do concelho e a criação de novas escolas secundárias, as novas bandas já não surgem no centro de Almada” (Luzia, 2019:39), embora a cidade permaneça como referência, mas diversificam-se pelo território e procurando criar uma identidade diferenciadora da “cena de Almada”.

Os de Almada também achavam que eram diferentes da malta do Feijó. Mas acho que, o Feijó era...mais pequeno, e concentrava-se aqui uma maralha descomunal ligada à música. [...] Isto era uma terra de músicos, sempre foi. Eram punks, eram vanguardas, era heavy metals, é pá, e a malta tinha uma cena nossa, e protegíamo-nos todos uns aos outros. [...] Era a cena do Feijó: Todos unidos! Todos diferentes, mas todos unidos! [...] Era a nossa terra, sem lei, mas havia a nossa. (Carlos Santiago).

Em síntese, o que foi apresentado pode ser aglutinado em três aspetos essenciais. Um primeiro aspeto está relacionado com a vontade e a urgência de fazer algo no domínio da música que ultrapassa os constrangimentos materiais e técnicos incrementado o encontrar soluções onde o objetivo de tocar em conjunto e mais forte do que as limitações presentes. Um segundo centra-se na influência dos amigos e da escola onde estudam como espaço de socialização, de cultura e de

dinamização musical que fomentam essa vontade de fazer algo e que tem subjacente uma referencialidade comum e a procura da singularidade dos projetos bem como a expectativa de um percurso de vida, mesmo que temporário, afastado das condicionantes sociais e culturais. Por último, um aspeto relacionado com a relevância de instrumentos de difusão mais “marginais” e locais que potenciam a dinamização do conhecimento “rebelde” e das atividades musicais.

3.2. Aprender a tocar – do ouvir, da imitação, da técnica e da estética

Procurando compreender os modos como os músicos nestas duas décadas apreenderam a tocar os diferentes tipos de instrumentos, e apesar das diferenças contextuais e formativas - que explicitarei no final, estes podem ser agrupados num conjunto diferenciado e interdependente de fatores em que predominam as modalidades informais de aprendizagem e que se constituíram como “escola”.

Uma das dimensões está relacionada com ouvir, discutir e partilhar músicas e grupos com os quais se identificavam

“Ouvíamos em casa em conjunto, mais frequentemente em minha casa, porque na altura também não... Os gira-discos não eram assim uma coisa tão, tão frequente quanto isso. Mais frequentemente em minha casa... E emprestavamos! E depois gravávamos cassetes... [...] Ouvíamos, comentávamos, ...discutíamos muito os músicos, a formação dos músicos” (Nuno Avelar)

Por um lado, a aprendizagem situa-se num contexto de imitação dos grupos e das músicas com que mais se identificavam procurando reproduzir o que se ouvia, apesar das dificuldades de natureza técnica envolvidas.

Tentava replicar as linhas do baixo. Comecei a ensaiar com eles e tentava acompanhar, praticávamos e o tipo de música que nós tocávamos... os primeiros discos, a primeira fase foi muito importante a nível técnico. Na altura o João Nobre é que compunha devido à mistura e à rapidez da composição, mistura soul, funk, [..] [era] importante apanhar com

rapidez e conseguir tocar [...] Aquilo não era assim tão simples de tocar tecnicamente e isso foi uma base muito importante (Nuno Espírito Santo).

Por outro lado, a par da imitação, autoaprendizagem, a aprendizagem individual e interpares, a “aprendizagem em contexto”, isto é, o aprender fazendo e compondo música, afigura-se também como uma dimensão relevante, mesmo nos casos em que se sabia ler música, embora rudimentarmente. Processo que exigia muito trabalho.

Aprendi sozinho. [...] Nunca tive aulas com ninguém. Eram, muitas horas até conseguir começar a acompanhar com outros músicos, ainda foi bastante tempo. [...] Sei lá! Um ano, um ano e tal. Tirava [as músicas] de ouvido [...] mas eu lia, que eu tinha a prática da [...] da banda, e depois também como fui estudar para a Academia de Amadores [...] só que nunca me inscrevi em flauta, não tinha interesse. Pronto, eu tocava à minha maneira e desenrascava-me. Eu nunca me preocupei com...o aprender [formalmente]. [...] E depois também a fazer música. A fazer música, originais [...] (João Martins).

E nestas diferentes dimensões da aprendizagem formal no âmbito da escola apresentava-se como irrelevante do ponto de vista artístico quer no que se refere às modalidades tradicionais de ensinar quer como aos tipos de música que eram propostas para serem tocadas. Como refere Hugo Gomes:

[...] Acabo por me inscrever na escola do Luís Gonçalves e vou aprender órgão. Então fiz o “Órgão Mágico”, do Cebolo, para aí até ao 7. Era assim que se aprendia música. Tive aulas de solfejo e aprendi a ler as pautas e aprendi a tocar aqueles livros todos, mas aquilo era completamente frustrante e horrível não me identificava nada com aquilo. Aquilo para mim não era de todo a música [12-13 anos] (Retiro dos Patacos, Capela das Almas, Kausa).

E nesta disfuncionalidade das aprendizagens mais formais alguns atores, individuais e /ou coletivos, com outro tipo de formação e de perspectivas procuravam encontrar modalidades de formação adequadas às expectativas e gosto musical dos “músicos em processo” mobilizando técnicas, reportórios e modos de trabalho.

O trabalho era muito de ouvido. “Há um amigo meu que toca, nós fizemos a banda, mas eu não sei tocar, portanto venho aprender música, quero aprender música para tocar isso. (Carlos Falcão, músico, professor).

Foi aos 15 anos [...]. Fui ter com o professor Carlos Falcão e comecei a ter aulas de guitarra [...] na Sociedade Filarmónica União Artística Piedense, [...] e isso abriu-me toda uma série de novos contextos na minha vida. [...]. Era incrível em termos de aprendizagem porque nos dava toda uma abertura de contextos musicais. Nós íamos ali para a SFUAP, supostamente para termos aulas de música clássica, estudar partituras [e com] o setôr Falcão, íamos tocar blues e íamos tocar bossa nova, íamos tocar outras coisas, rockalhadas e assim, a par das histórias que ele nos contava, aquilo era superfixe e foi aí que eu me apercebi que gostava mesmo disto. E tive três anos ali com ele a aprender (Sara Cunha, Speed Cristal).

Por outro lado, o aparecimento nos finais da década de 80 das escolas profissionais e de cursos financiados pelo Fundo Social Europeu, nalguns casos ligados a práticas artísticas, contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens mais estruturadas que se constituíram como um fator relevante nas aspirações do ser-se músico. De acordo com João Miguel Fonseca existiram três razões para que “os músicos [...] de Almada” aderissem “quase em massa a esses cursos”. Por um lado, “não havia informação nenhuma de como é que se aprendia a fazer, não havia internet, não havia nada. Só havia os livros do Eurico Cebolo, que era a única informação musical que nós tínhamos na altura, que era ridículo para quem queria aprofundar mais a área, aquilo era muito básico, era só aprender a ler a pauta, basicamente, e os acordes. E as nossas técnicas musicais, da área musical que nós seguimos, eram muito diferentes daquilo que lá estava nos livros”. Por outro, apesar do autoformação, havia “uma sede muito grande de aprender como é que se faz isto, como é que se faz aquilo, ‘há aquele som que é o que ele faz naquele disco, gostava de fazer, não sei como é que se faz, como é que se tem este som de guitarra, como é que se faz isto, como é que se faz aquilo”. Por último, estes cursos acabaram por abrir um conjunto de perspetivas: “foi a partir daí que comecei a ver a música um pouco mais a sério. Em termos técnicos, porque até à altura era tudo muito experimental, amador e de ouvido. Sempre utilizei mais o ouvido para aprender a tocar e para apanhar as coisas que ia ouvindo e repetia e

tentava ouvir os discos “— Como é que se faz isto? Como é que ele faz isto? Que técnica é que usa?”.

Uma outra dimensão relevante está relacionada com os processos criativos. Da análise das entrevistas podem ser identificados três aspectos essenciais: o fazer coletivo, o criar música tendo por base uma letra e/ou onomatopeias

Depende das fases e das formações. Na primeira formação [...] eramos todos a fazer. Na sala de ensaios. Mesmo eu a escrever as letras, escrevia em direto. Fazíamos jam, às vezes podia ser três, quatro horas ali a tocarmos por tocar e eu aí ia escrevendo e os outros iam tocando. [...]. Na segunda fase, do Noctivagus, as coisas já estão um bocado mais definidas. Mas poderia surgir da letra, eu aparecer com ideias, com onomatopeias e com letra e ir criando [...] e ir-se fazendo um instrumental por cima, como também poderia ser um dos elementos aparecer já com ideias de rifes de guitarra ou mesmo de percussão e ser feito através daí. Dependia, dependia. [...] Não havia aquela coisa “—Tu é que tens que fazer isto ou tens que fazer aquilo”—havia só o conceito de letras, que estava [determinado] que eu é que tinha que escrever, o resto ia surgindo (Lino Cunha).

Contudo, muitas das vezes os processos eram aleatórios e intuitivos em que “umas vezes vinha a música e ele [vocalista e letrista] adaptava aquilo que ouvia a uma coisa qualquer que já tivesse escrito, ou então [...] a gente começava a tocar um rif qualquer e ele começava a debitar coisas e às vezes até daí construía uma letra depois”. Tudo isto era gravado “religiosamente em cassete” uma vez que, por norma “nunca tivemos essa coisa do saber escrever, escrever música e aprender a escrever música. Nunca fomos por aí. Era tudo muito intuitivo” (Carlos Santiago).

Por outro lado, a improvisação e a experimentação afigura-se como elemento estratégico na criação de um determinado som e/ou de uma determinada música num processo em que as diferenças existentes entre os membros da banda e o “feeling” se constituíam como fatores potenciadores da criatividade.

Compúnhamos tudo muito de feeling: eu começava a tocar uma coisa qualquer, aquilo tocava os outros e fazíamos música assim. Então nos Battalion [...] ainda levávamos músicas de casa, nos Vodka Pedra não, aquilo era tipo “-- O que é que a gente vai fazer hoje? Sei lá! Pega aí na guitarra.”- ou

o baterista começava a fazer... um toque, qualquer coisa, e a gente tocava. Ocasionalmente, lá levava também eu uma música [...]. Era tudo feito na garagem, com todos [...] [Nessa] altura [...] ensaiávamos todos os dias. Porque, ninguém trabalhava. Dois eram estudantes e os outros, como eu, tínhamos trabalhos ocasionais [o] que nos permitia dedicar muito tempo à música. E então, ensaiávamos todos os dias. E aquilo foi um processo...e era fácil fazer uma música com eles. Muito fácil. Apesar de sermos todos de quadrantes completamente diferentes de música. (Carlos Santiago).

Em todas estas modalidades, a existência de espaços para tocar, e mais tarde a existência de espaços públicos pensados para a Juventude, deram um contributo decisivo não só para o encontro dos grupos e músicos, com técnicas e estéticas diferenciadas e que acabaram por se influenciar mutuamente e onde a experimentação ocupa um lugar central nas aprendizagens. Como foi o caso do “Ponto de Encontro”, Casa Municipal da Juventude, fundado em 1989.

[O] Ponto de Encontro foi a simbiose das bandas, foi o cruzamento das fusões, de estilos musicais, foi aí que [...] a fusão sonora foi acontecendo, porque todos ouvíamos coisas diferentes, mostrávamos uns aos outros e aprendíamos a tocar e foi aí que [...] que o género musical se foi diversificando. Porque, já não tocávamos só death metal, metal ou metal alternativo ou chame-se o que se chamar, mas tínhamos fusão de bandas mais alternativas, bandas mais industriais, bandas mais góticas, bandas mais... [...] Começou-se a diversificar o género musical, enriquecendo-o [...]. Foi aí que passamos também a tocar muito mais uns com os outros, como tínhamos a sala de ensaios íamos o dia todo. Íamos para lá e apareciam vários músicos, com que tocávamos “— Pega aí no baixo. Vamos tocar, vamos dar uns toques, vamos fazer aqui uma jam session, vamos criar aqui um ambiente musical —”, fazer experiências no fundo. E, a partir daí as bandas quase todas tinham membros uns dos outros, trocávamos. Muitas bandas tocavam juntas porque tinham membros de outras bandas, foi o caso de Braindead e Thormenthor [...] eu tinha que tocar duas vezes, mas nada que me importasse na altura, ainda hoje não me importo, e... foi essa exploração musical que enriqueceu musicalmente os músicos aqui de Almada, acho eu. Foi a simbiose entre géneros e a comunidade musical almadense (João Miguel Fonseca).

Um outro tipo de dimensão relevante neste aprender a tocar inscreve-se numa componente menos prática da aprendizagem e que englobava também uma interdependência entre o assistir a espetáculos, ouvir música em diferentes suportes, ler sobre música e discutir com os outros. Como salienta Carlos Nobre (Carlão): “não havia grande programação musical, mas o que havia nós devorávamos. Era para a casa de um amigo. Revistas, Blitz, revistas estrangeiras, ouvíamos música na rádio que era muito mais importante do que a televisão. Havia uma série de fanzines que comprávamos (Incesto, Da Weasel).

Por último, alguns dos entrevistados registam as transformações operadas entre os 80 e 90 do século passado, e que, para além da possibilidade ainda que diminuta de outro tipo de formação como referi anteriormente, houve um incremento da informação o que conduziu a uma maior abertura técnica, artística e concetual.

A grande diferença que eu vejo realmente no pessoal do início de que falaram, de pessoal de meados dos anos oitenta e de pessoal de meados de noventa é que: primeiro, o pessoal dos anos noventa sabia tocar muito melhor! Ponto! Sabiam tocar muito melhor, tinham muito mais preocupação com a técnica, com a técnica de gravação até, era pessoal muito entrosado com tudo, recebiam revistas de todo o lado. Ser um gajo do Metal, ...tinham todas as revistas de Metal que havia, correspondiam-se por cartas com todas as bandas de metal que havia, o pessoal do punk hard core era exatissimamente a mesma coisa, correspondiam-se com toda a gente em Nova Iorque e em França e Espanha e etc. E nós não. Nós éramos muito mais isolados. Nós absorvíamos as coisas do estrangeiro e depois tratávamo-las, tratávamo-las à nossa maneira, digamos (Miguel Paulitus).

Em síntese, a aprendizagem musical é feita através de modalidades informais quer no contexto de autoformação quer no contexto inter pares, de entreajuda entre os membros que constituem um determinado grupo. E nestas modalidades informais a audição de música é um elemento central através da rádio, mas em particular através de discos que se vão adquirindo, gravando e trocando. Noutros casos existe alguma formação que é enquadrado no contexto das coletividades. Noutros casos ainda, quando se procura avançar numa compreensão um pouco mais aprofundada em termos instrumentais e em termos de conhecimentos recorrem-se a livros e métodos, e em casos pontuais existe a frequência de algumas instituições formativas formais.

O que não deixa de ser relevante é que a não frequência de uma instituição de formação prende-se com o fato de uma desconexão não só com o reportório como também os tipos de ensaios e o estilo de atuação das bandas filarmónicas.

Por outro lado, “em Almada, neste período [anos 90], a ação das escolas profissionais e o alargamento dos cursos lecionados vão proporcionar uma formação continua de jovens músicos, interessados em dominar as áreas técnicas e, numa vertente profissionalizante, alargando oportunidades de inclusão no mercado de emprego em áreas ainda por explorar. A criação da EPMA [Escola Profissional de Música de Almada], assim como os cursos lecionados por centros de formação financiados por fundos europeus, a incidir em áreas ligas à música [...] alimentam este movimento musical almadense em torno do Ponto de Encontro onde se chegam a lecionar alguns destes cursos. Entre a diversidade de conteúdos são os módulos técnicos de audio e as aulas livres de Combo [Zé Eduardo, por exemplo] que se tornam dominantes” (Costa, 2019:56).

4. Do fazer uma banda e do aprender a tocar: dos sentidos

Como se pode depreender pelo que foi apresentado anteriormente o “fazer uma banda” e, em particular, o aprender e tocar um instrumento apresenta-se como um campo diverso e interdependente que envolve um conjunto alargado de fatores. Neste ponto, e tendo presente o estado de desenvolvimento da investigação e a economia do texto, três grandes aspetos merecem ser realçados.

Um primeiro está relacionado com o constar-se que a aprendizagem instrumental ser campo policentrado envolvendo múltiplos fatores (pessoais, sociais, educativos, culturais). E neste campo policentrado podem distinguir-se seis dimensões principais.

Uma dimensão, está relacionada com a motivação inicial de aprender a tocar e de se construir um banda que decorre da interrelação entre as motivações pessoais, o gostar de música, muitas vezes alicerçado no grupo de amigos e/ou conhecidos, bem como os imaginários relacionados com a procura e/ou identificação com determinada modo de fazer música e a possibilidade de ter uma atividade artística como profissão e/ou como modo de estar artístico.

Uma segunda dimensão pode ser caracterizada como o pensar a música como um todo e não de um modo fragmentado em que se procura decompor as suas várias componentes nem sempre pensando num determinado fazer prático. Isto é, procura-se que em qualquer circunstância o resultado do trabalho realizado seja consubstanciado numa música instrumental, numa canção ou em algo mais experimental que alia as várias componentes musicais, técnicas, estéticas, sociais e culturais.

Uma terceira dimensão situa-se no plano de grupo. Mais do que pensar-se em termos individuais o centro da aprendizagem e do trabalho, independentemente do trabalho individual, está corporizado num conjunto de pessoas com afinidades várias que de diferentes modos participam em todo o processo de aprendizagem, criativo, de divulgação e da realização de concertos. Esta dimensão grupal acentua um modo de ver e de fazer que, não esquecendo as particularidades individuais, se afirma como um instrumento forte de afirmação artística de modo a que o trabalho daí resultante “soe bem”

Uma quarta dimensão, diz respeito à existência de poucas regras que orientam o trabalho estando-se muito aberto à experimentação, que abordarei mais à frente. De um outro modo, as regras existentes, quer nos contextos educativos formais, quer mesmo em termos sociais, isto para já não falar das regras de aprendizagem musical, são quebradas nuns casos e reconfiguradas noutros de modo a que se encontrem polos de entendimento no fazer coletivo. Regras que estão em constante transformação e adaptação.

Uma quinta dimensão situa-se na importância do ouvir como estratégias de aprendizagem e como estratégia de formação no seu sentido lato. E este ouvir e procurar reproduzir o que ouve, quer seja gravado, quer seja ao vivo, situa-se marcadamente num contexto em que o grupo, os diferentes grupos de amigos e outros, desempenham um papel de grande relevância.

Por último, uma outra dimensão deste aprender centra-se no que se pode designar pelo confronto entre por um lado, a identificação com um determinado grupo e estética e, por outro, pela procura de características distintivas que deem corpo às subjetividades em presença. Como refere Luzia (2019) “pertencer a uma banda, optar por um instrumento, tocar, é em simultâneo, identificar-se com um grupo e distinguir-se dos demais pela diferença, numa atitude desafiante e transgressora, ainda que com maior ou menor consciência das opções

tomadas, frequentemente em função das amizades mais próximas. Se a estética visual é determinante na identificação da *tribo*, a afinidade com uma sonoridade específica e um subgénero do *rock* é fundamental” (p. 39).

Um segundo aspeto situa-se no plano dos constrangimentos e dos limites como fatores de desenvolvimento e de criatividade. Com efeito, e apesar dos desenvolvimentos na década de 90, importa salientar que com recursos financeiros limitados e com dificuldades várias de acessibilidade a instrumentos e a equipamentos e sem estruturas de produção aproveitarem-se as competências individuais e coletivas bem como as aprendizagens de carácter mais técnico existentes na escola.

Observa-se, estuda-se, copia-se, experimenta-se. Constroem-se guitarras elétricas, amplificadores e sistemas de luz. Trabalha-se nas férias ou pontualmente para adquirir instrumentos. Os cartazes são de design próprio, são policopiados nas escolas e colados pelos locais habituais. Circula-se com os instrumentos e equipamentos de transportes públicos (Luzia, 2019, p. 36).

Para além dos constrangimentos atrás referidos, a existência e as limitações de espaço formativos relacionado com a música, em particular no que se refere aos modelos de formação e às estéticas, está situada numa desadequação da oferta formativa apresenta-se um fator decisivo na procura de alternativas de aprendizagem mais adequadas às expectativas existentes.

Ora este “observar, estudar, copiar e experimentar” e a “desadequação da oferta formativa” aponta para uma das características principais do período trabalhado que assenta na criatividade. Criatividade que se pode caracterizar por ser um processo complexo envolvendo o processamento de informações e saberes diferenciados, ideias, ações, sentidos e estruturas e modos de fazer presentes num determinado momento e espaço conceptual, social e cultural de que podem resultar múltiplas possibilidades de articulações significativas. As complexidades existentes neste processo, a mobilização e manipulação dos saberes, enquadram-se num contexto de um trabalho oficial (mesmo utilizando aparatos tecnológicos também eles complexos). O processo criativo começa, de um modo geral, com o objetivo da resolução de um determinado problema, exterior ou interior ao indivíduo ou sugerido pelo estado da arte do domínio em que se inscreve, numa dinâmica

entre a criação de algo de novo e/ou reconfigurado, de descoberta e de bricolage (Csikszentmihalyi, 1996).

Por último, um aspeto que diz respeito às interdependências entre o aprender, os processos criativos, colaborativos, a vida social e a vida musical. E nesta interdependência podem ser salientadas três dimensões principais.

A primeira, situa-se no plano dos espaços de interação juvenil em que as escolas do ensino regular se inscrevem como território de convivialidade e de incremento de projetos artísticos.

A escola terá um papel central ao longo das décadas de setenta e de oitenta na difusão e fruição musical, pela formação de base, facilitando a organização de convívios com atuações ao vivo ou, até, o acesso a instrumentos elétricos no quadro das atividades escolares, estimulando a partilha de experiências, recursos e saberes entre pares (Luzia, 2019, p. 32).

Por outro lado,

As coletividades continuam a ser espaços de referência para bailes e concertos, mas a sua pouca abertura a tendências musicais mais extremas e às especificidades de segmentos de públicos quase exclusivamente jovens – sem oferta de formação nos instrumentos elétricos nas filarmónicas – tornam as escolas, cafés e as casas de amigos os novos polos de encontro juvenil (Luzia, 2019, p.32).

Também as políticas locais, em particular as políticas de juventude, afiguram-se como elemento agregador e potenciador de partilhas, de aprendizagens e de fomento da vida musical.

A Câmara Municipal de Almada não está alheia ao despertar de uma cultura intrinsecamente jovem. A abertura do Ponto de Encontro – Casa de Juventude de Cacilhas sintetiza esta dinâmica juvenil e vai contribuir para uma mudança no ambiente da cidade, tornando-se mais do que um epicentro criativo informal, um lugar de culto para uma nova geração de jovens urbano, ansiosos por consumir, criar adotar novas formas artísticas enquanto meios de expressão (Costa, 2019, p. 54).

5. Considerações finais: música, territórios e aprendizagens

Neste ponto do desenvolvimento da investigação e da reflexão acerca da constituição de bandas rock e das aprendizagens inerentes concluiu em torno de duas ideias centrais.

A primeira ideia está relacionada com o “aprender em contexto”, isto é, as aprendizagens são realizadas não em termos teóricos e abstratos, mas em função de uma motivação forte para a constituição de um grupo musical que desse corpo à vontade e ao desejo de determinado modo de viver e de fazer, fora dos modelos social e culturalmente dominantes (Regev, 2013; Solisand & Nettle, 2009; Toynbee, 2000).

E nesse aprender ressaltam não só o trabalho individual, mas, sobretudo, o trabalho interpares em que se partilham e imitam técnicas e outros saberes, em que através da improvisação e da experimentação se desenvolvem múltiplas competências, em que se constituem comunidades de aprendizagem musical e se constroem redes diversificadas que possibilitam a divulgação dos projetos musicais. Para além disto a multiactividade, a intermitência, o envolvimento em múltiplos projetos e as interdependências entre o aprender e a vida musical são não só características deste tipo de atividade, mas, principalmente, instrumentos e estratégias desafiadoras que possibilitem o enriquecimento pessoal e coletivo.

Por último, este “aprender em contexto”, questiona os modelos tradicionais de aprender e de fazer música que nem sempre conseguem encontrar os mecanismos adequados que interliguem saberes e expectativas, técnicas e estéticas, vida pessoal e artística (Karlsen & Väkevä, 2012).

A segunda uma ideia está relacionada com as políticas educativas, artísticas e culturais, em particular as políticas de juventude. Neste jogo complexo de ideias e ações destacam-se três tipos de políticas principais. Em primeiro lugar, o que se pode designar por “políticas de amizade”. Isto é, a rede que se vai estabelecendo entre os atores que de modos diferenciados possibilitam as aprendizagens e incrementam o desenvolvimento individual e coletivo.

Em segundo lugar, “as políticas cosmopolitas locais” quer as desenvolvidas pelas escolas quer as que se situam no plano das autarquias. No primeiro caso, e tendo em consideração muitos constrangimentos que advêm das políticas centrais, as escolas como territórios de socialização e laboratórios de cultura e de conhecimento constituem-se como

elementos determinantes na construção de vivências e apropriação de saberes e alargamento do quadro de referências que pode potenciar o incremento de vontades no desenvolvimento de projetos e modos de vida diferenciados. No segundo caso, a possibilidade de existência de políticas partilhadas para a juventude, a articulação com diferentes setores de atividades artísticas e culturais afiguram-se fundamentais para um modo de vida plural, confrontacional e cosmopolita.

Por último, as “políticas da subjetividade”, ou seja, as modalidades diferenciadas e diferenciadoras que constituam alicerces não de homogeneização identitária, cultural e do conhecimento, mas como elementos facilitadores da edificação de identidades múltiplas, de comunidades plurais adequadas aos contextos individuais e coletivas e contendo os alicerces de transformação e não de acomodação.

Referências bibliográficas

- ALLSUP, R. E. 2011. ‘Popular Music and Classical Musicians - Strategies and Perspectives’. *Music Educators Journal*, March 2011, pp. 30-34.
- ALMEIDA, L.P. and Almeida, J.P. (dir.) 1998. *Enciclopédia da Música Ligeira em Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- BARDIN, L. 1995. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BENNETT, H. S. 2017. *On Becoming a Rock Musician*. Columbia: Columbia University Press.
- CIDRA, R. 2010 “Pop-rock” In *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX*. Lisboa: Círculo de Leitores. Vol. L-P, pp 1035-1049.
- COSTA, A. 2019. ‘Singularidades da margem: a transgressão enquanto liberdade criativa’. In *Na Margem uma história do rock*. pp. 51-65 Almada: Museu da Cidade de Almada - Câmara Municipal de Almada,
- CSIKSZENTMIHALYI M. 1996. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- FOLKESTAD, G. 2006. ‘Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning’. *British Journal of Music Education*. 23:2, pp. 135-145.
- GREEN, L. 2008. *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*. London: Routledge.
- GUBA, E.G. & Lincoln, Y. S. 1994. ‘Competing Paradigms in Qualitative Research’, in N. Denzin. and Y. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*, pp. 105-117.

- GUERRA, P. 2013. *A Instável Leveza do Rock. Gênese, dinâmica e consolidação do rock alternativo em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- HOLT, F. Wergin, C. (eds) 2013. *Musical Performance and the Changing City. Post-industrial Contexts in Europe and the United States*. New York: Routledge
- KARLSEN, S. and Väkevä, L. (ed) 2012. *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- KENNY, A. 2016. *Communities of Musical Practice*. London: Routledge
- LUZIA, Â. 2019. 'Ouvir, experimentar, tocar'. In *Na Margem uma história do rock*. pp. 31-43, Almada: Museu da Cidade de Almada - Câmara Municipal de Almada.
- MILES, M. B. and Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.
- REGEV, M. 2013. *Pop-Rock Music: Aesthetic Cosmopolitanism in Late Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- SOLIS, G. and Nettle, B. (eds) 2009. *Musical Improvisation: Art, Education, and Society- Learning to improvise music, improvising to learn music*. Illinois: Illinois University Press.
- SOUZA, J., Hentschke, L., Bozzetto, A. And Cunha, E. 2003. 'Práticas de aprendizagem Musical em três Bandas Rock'. *Per Musi*. v. 7, pp. 68-75.
- TOYNBEE, J. 2000. *Making Popular Music: Musicians, Creativity and Institutions*. London: Bloomsbury.
- WENGER, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- WENGER, E. 2016. Forword. In A. Kenny, *Communities of Musical Practice*. London: Routledge.

USO CREATIVO DE LA TECNOLOGIA A TRAVÉS DE PROCESOS DE CREACIÓN COLABORATIVA

FORMACIONES INSTRUMENTALES HÍBRIDAS: LA PAELLA SÓNICA

Adolf Murillo Ribes

M^a Elena Riaño Galán

Remigi Morant Navasquillo

1. Introducción

Plantear hoy en día que las tecnologías han producido transformaciones significativas en todas las áreas del conocimiento no deja de ser una obviedad. La educación, casi a modo de automatismo, aplica sus estrategias de autodefensa, ofrece resistencias a cualquier cambio y necesita sus tiempos para poder asimilarlos, aunque, no siempre de la mejor forma (Esteve; 1987; Paredes, 2004; Cobo, 2016). En el caso de las tecnologías aplicadas a la educación musical nos encontramos con una clara diferencia entre sus usos fuera de los contextos formales y sus usos más disruptivos y creativos en contextos informales y no formales (Burnard, P & Murphy, R. 2017; Green, 2018). Estos avances desde los espacios alejados de lo formal producen grandes contradicciones, pues el número de aficionados con capacidad para crear música crece en número y formas nuevas (Delalande, 2008) y, por el contrario en la educación formal, la música no deja de ser una asignatura considerada de poco calado en comparación con asignaturas básicas: matemáticas, lengua y literatura e historia (Eisner, 2002).

En esta misma línea son numerosas las investigaciones que apuestan por la implementación de las artes en los sistemas educativos y remarcan los importantes beneficios emocionales, expresivos, sociales y cognitivos que aportan a los procesos educativos (Welch & Greene, 1995; Catterall & Waldorf, 1999; Deasy, 2002).

La colaboración entre profesorado, artistas y estudiantes a través de proyectos artísticos puede aportar mejoras significativas en el desarrollo de habilidades sociales (Ruokonen & Ruismäki, 2015).

Cuando los artistas, profesorado y alumnado trabajan involucrados en un proyecto artístico contribuyen en la mejora del desarrollo individual del pensamiento creativo y el bienestar general. Además, este tipo de trabajos colaborativos pueden aportar soluciones mucho más creativas y potenciar entornos más participativos (Ruokonen, 2018).

Las variables que complejizan de alguna manera su introducción en las formas de hacer en la educación musical formal se deben a múltiples causas: la falta de competencia digital de los docentes, la necesidad de formación continua, el rechazo a los lenguajes contemporáneos basados en la experimentación sonora a través de la música electrónica (Mateos, 2007; Urrutia & Díaz, 2013) o que impliquen procesos digitales, la falta de recursos (Sáez, 2010) o la formación académica de corte clásico (Lines, 2009), que se refuerza con la falsa idea de desplazar la tecnología fuera del campo de acción del aula, confinándola a una especie de “santuario” de lo tecnológico llamado: aula de informática (Cobo, 2016).

La importancia de los nuevos espacios como entornos facilitadores cobra fuerza cuando se trata de favorecer espacios para la creatividad colaborativa (Vecchi, 2010). La irrupción de los espacios *maker* donde se facilita la fricción multidisciplinar entre diferentes áreas del conocimiento resulta más que sugerente como elemento clave en los procesos de innovación educativa. El acceso a diferentes materiales, la presencia tecnológica y la posibilidad de hacer uso de la propia tecnología de los estudiantes, necesita de entornos que inspiren la creatividad, adaptabilidad y la flexibilidad (Nouri & Farsi, 2018).

Posiblemente, algunas de las causas apuntadas o la combinación de varias provocan que la incorporación de las tecnologías dentro de las prácticas musicales en la educación formal sea una cuestión pasajera, a falta de experiencias que trasciendan; y las experiencias más significativas que llegan a emerger quedan relegadas a experiencias artísticas de difícil catalogación o simplemente rarezas que la escuela, como un gesto *snob*, se permite la licencia de respetar. Con todo esto, la realidad de la prácticas musicales desde la introducción de los sistemas pedagógicos clásicos como Orff, Dalcroze, Kodaly y Willems han experimentado pocos cambios y, como se puede observar, las formaciones instrumentales que plantean estas metodologías pensadas en otros

tiempos y desde otro tipo de sociedad se muestran poco porosas a los cambios y se resisten a cohabitar con las tecnologías (Murillo, 2017).

Sin embargo, como afirman Savage (2007) y Martin (2013) la introducción del ordenador en las prácticas musicales supone la incorporación de un metainstrumento, ya que permite la generación de infinitud de instrumentos en uno mismo. Si al uso del ordenador le sumamos las posibilidades que nos ofrecen los dispositivos móviles, incrementaremos de forma significativa la capacidad de transformación sonora, escucha y desafío creativo, aspectos que en el s. XXI no podemos dejar escapar. En este sentido, como sugiere Corradini (2011), la tecnología es una extensión de nuestro cuerpo, de nuestros deseos “abren puertas a la percepción, extienden las posibilidades de nuestra percepción” (p. 45). De Vries (2016) ofrece un modelo que tiene en cuenta que la tecnología es un instrumento al servicio de los fines educativos, pero también un tipo de conocimiento y de relación con el mundo, una actividad humana y una fuente de valores.

Con todo esto y salvo escasas excepciones, las formaciones escolares han favorecido la construcción de espacios sonoros previsibles, donde el elemento sonoro se limita a la utilización de la flauta dulce, el instrumental Orff y poco más. Además, habituado el alumnado a otro tipo de sonoridades que le son dadas en sus experiencias de escucha personales, sus vivencias en la música desde el contexto escolar producen una falsa idea de las posibilidades creativas que hoy en día puede aportar la educación musical en las aulas, provocando un alejamiento y rechazo por parte del alumnado.

El trabajo desde el sonido a través de la exploración y la experimentación, respaldado con la improvisación, favorece la ampliación de la escucha hacia otros territorios menos explorados. El desarrollo de la escucha entendida como elemento de construcción de la música a tiempo real necesita de un tiempo de entrenamiento hasta conseguir la flexibilidad que permite el diálogo musical dentro del grupo (Alonso, 2014). Asimismo, tal como afirma esta autora, la improvisación como recurso comunicativo provoca la conexión con los participantes y con el público; y de esta manera integran sus respuestas dentro del mismo discurso musical. Este tipo de escuchas permite el juego con otras disposiciones sonoras y puede generar otro tipo de discursos musicales que se alejan de los discursos tonales y de la notación convencional permitiendo ampliar su universo sonoro. De hecho, algunos investigadores han encontrado que la práctica notacional estándar puede ser

contraproducente, ya que cuando los niños tienen que lidiar con todos los símbolos y convenciones de la notación musical, ya no piensan en el sonido, sino en las marcas en el papel. En los textos y planes de estudios de instrucción musical rara vez se permite o alienta a los niños a pensar y componer música con sistemas notacionales autofabricados (Upitas, 1987).

El uso de grafías contemporáneas como marcos de intervención abre un espacio para la integración de diferentes lenguajes que facilita la implementación de proyectos multidisciplinares y proporciona una visión del aprendizaje en la línea de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) al poner en juego lo sonoro, visual, corporal, cinético, interpersonal, intrapersonal... Es en estos casos de hibridación de lenguajes, cuando verdaderamente se generan potentes aprendizajes (Cutcher, 2013) en un viaje hacia lo imaginario y creativo, dentro de los procesos de aprendizaje.

Este tipo de propuestas, lejos de la uniformización, aporta elementos significativos que ayudan a construir una educación más creativa. La educación debe evocar aquello que está latente, sacar afuera las capacidades de la persona para entender y vivir, evitando los conocimientos preconcebidos. La educación debe beber del juego y de la exploración y escapar de lo ya probado, lo verificado y lo homogéneo (Nachmanovitch, 2004).

2. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo de este estudio responde a la necesidad de analizar nuevas prácticas colaborativas donde la incorporación de la tecnología suponga un avance hacia territorios más creativos que aporten elementos de reflexión, para su implementación y uso efectivo de la misma en los procesos cotidianos de aprendizaje en el aula de música. Y también con la finalidad de comprender elementos clave que puedan servir como prácticas innovadoras con capacidad de cambio hacia un paradigma más creativo. Por todo lo dicho, formulamos las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los factores más significativos que contribuyen a este cambio o transformación?

¿Qué tipo de interacciones se dan en un grupo heterogéneo configurado por perfiles diferentes, tanto por formación musical como por edad?

¿Es posible integrar formaciones instrumentales donde lo acústico/analgógico y lo tecnológico/digital conformen un planteamiento sistémico y funcionen como un todo en un mismo espacio?

¿Cómo influye y determina este espacio en los procesos creativos colaborativos y, por tanto, de qué manera es comprendido el espacio como un elemento mediador?

¿De qué manera los recursos y herramientas didácticas utilizadas amplían las posibilidades sonoras y contribuyen a la construcción dialógica?

¿Qué tipos de escucha se generan?

¿Puede facilitar este tipo de propuestas una mayor apertura hacia los lenguajes contemporáneos?

3. Descripción objetiva del contexto de estudio: nuevos marcos de intervención para la creación sonora y el desarrollo de la creatividad artística

3.1. Espacios integradores

A lo largo de estos últimos años, en una apuesta clara por la transformación de las prácticas musicales en el contexto formal, se ha realizado la incorporación progresiva de la tecnología en las aulas de música del Instituto Público Arabista Ribera de Carcaixent (València). Esta meditada incorporación de tecnología ha permitido, a través de procesos de experimentación e investigación, la transformación de las prácticas musicales, con el objetivo de corregir, en parte, algunas de las variables que hemos comentado anteriormente y que, a nuestro entender, bloquean la implementación de tecnología e impiden un desarrollo más creativo y centrado en el alumnado (Cobo & Moravec, 2011).

Nuestra aula de música, a pesar de las resistencias, ha ido abriéndose hacia espacios mucho más porosos con una clara mirada hacia la inclusión de ciertas prácticas informales (Green, 2008). Desde el aula estándar, con la distribución habitual, se han generado espacios diferenciados donde la tecnología tiene una presencia y una funcionalidad

determinada. Así, se han planteado usos que van más allá de una visión netamente instrumentalista de la tecnología (Castañeda *et al.*, 2018), la cual aporta pocos elementos de innovación, avanzando hacia una concepción de las tecnologías como extensión, más disruptivas, que nos acercan hacia paradigmas centrados en la producción creativa y colaborativa en los procesos de aprendizaje.

En esta transformación el aula se ha convertido en un espacio *maker*, a modo de laboratorio, donde se prioriza la creación sonora ante planteamientos demasiado teóricos y permite vertebrar de una forma pragmática todo el currículum a través del trabajo por proyectos creativos. El MusicLAB CR209, nombre del aula de música, es un espacio mutable que se puede adaptar a cualquier propuesta que se esté llevando a cabo. Este tipo de entornos facilita enormemente el trabajo en el aula, pues permite agrupaciones de trabajo flexibles, sin que el espacio sea un condicionante negativo para su realización (Nair, 2016). El diseño de las mesas está pensado para el trabajo colaborativo en grupos de 6 personas, quienes disponen de un ordenador con software libre y comercial de edición sonora y visual. Todos los ordenadores están conectados con una mesa digital que puede centralizar los trabajos para su posterior registro sonoro o la audición abierta a todo el alumnado del aula. Además, se potencia el uso de dispositivos móviles y tecnología doméstica que los alumnos puedan traer y compartir en el aula. Esto permite evitar el uso de tecnologías más caras que limitan sus posibilidades en entornos económicamente más desfavorecidos, facilitando así la sostenibilidad.

En el proyecto realizado se retiraron las mesas y el aula se convirtió en un amplio espacio que permitió el montaje del set de percusión y la colocación de todo el grupo instrumental, de manera que se potenciara la interacción entre todos ellos. Se logró así, generar un espacio que tiende a la naturalización de la integración de la tecnología.



Fig. 1. Trabajo colaborativo entre alumnado que utiliza diferentes tecnologías en el MusicLAB CR 209 del IES Arabista Ribera



Fig. 2. Vista de MusicLAB CR209 para el ensayo de la Paella Sónica en el Instituto de Educación Secundaria Arabista Ribera - Carcaixent (Valencia)

3.2. Conceptualización del proyecto: “La Paella Sónica”

La elección de la Paella para la realización de esta creación sonora se justifica por tratarse del plato gastronómico por excelencia de la Comunidad Valenciana y que cuenta con un mayor reconocimiento internacional. La idea se originó por la presentación del libro *“El llibre daurat de la Paella” La història mai contada sobre l’origen de la paella* (El libro dorado de la Paella. La historia nunca contada sobre el origen de la paella) y la amistad que nos une con su autor, el escritor Josep Piera, un reconocido poeta y escritor valenciano. Ambas motivaciones fueron determinantes para aceptar el reto de realizar una creación sonora con el título: “La paella sónica”.

Esta creación sonora une por un lado, la parte subjetiva del acto o ceremonia de la comida como acto social de celebración y otro más objetivo conformado por el proceso real de elaboración de la paella, que aporta, entre otros elementos, la estructura de la pieza en cuatro partes: preparación, sofrito, ebullición y remate.

La parte subjetiva permite dibujar un viaje sonoro, particular, resultado de la negociación colectiva, una lectura entre líneas de lo que visualmente aporta la partitura gráfica. La parte más objetiva hace mención a las fases concretas en la elaboración del plato gastronómico, pero también a una serie de marcas gráficas que se representan a través de sonidos contruidos más elaborados; nos acerca al sonido más puro, no filtrado, captado desde el mismo proceso de elaboración de la paella. Se conjugan, con ello, dos mundos sonoros que definen perfectamente el juego sonoro, entre lo real y lo imaginario.

Cada una de las partes de la elaboración de la paella tiene unas particularidades sonoras que le son características. Como ejercicio de escucha creativa resulta interesante focalizar toda nuestra atención hacia una situación y contexto sonoro que, por habitual y tradicional, escapa a una intencionalidad de nuestro sistema auditivo. El hecho de reflexionar sobre las sonoridades que envuelven la elaboración de la paella potencia una escucha mucho más activa, ya que esta misma acción se convierte en un acto de documentación sonora imprescindible para la creación de una composición a través de una partitura gráfica, como guía abierta y sugerente, donde se entremezclan diferentes lenguajes o en la recolección de sonido para su posterior uso en la parte electrónica:

“En el contexto educativo musical, gran parte de la lectura y escritura musical ha sido desarrollada a través de la enseñanza del solfeo. Ahora bien, si tenemos en cuenta el propio desarrollo de la pedagogía musical y toda la serie de estímulos y influencias desde la psicología, de la música contemporánea, de la música gráfica, de la poesía fonética, etc. es obvio pensar que los nuevos intereses de las diferentes corrientes estéticas forzosamente han tenido que desarrollar nuevos procedimientos complementarios a los tradicionales, en ocasiones sorprendentes, siempre significativos y muchas veces más claros y cercanos a la naturaleza misma del sonido y de la música” (Villa, 2003:315).

Trabajar con los materiales físicos que intervienen en el proceso de elaboración implica contemplar los artefactos de cocina como objetos sonoros y, asimismo, desde una perspectiva Schaefferiana, permite un aumento de los estados perceptivos que permiten explorar sus posibilidades e identidades sonoras y que, posiblemente, nunca nos habríamos planteado.

Los cambios físicos que se producen en el proceso de ebullición del agua, el crujir del fuego, el sonar de los ingredientes al contacto con los utensilios como platos, sartenes y las múltiples formas de contacto posible producen sutiles matices sonoros de una riqueza impensable. Además, el acto de construcción sonora tiene ciertos paralelismos con el acto de cocinar, que es la combinación y la mezcla de sonidos a modo de ingredientes.

Repensar en el proceso de la composición sonora implica en cierta manera elaborar y trabajar sobre materiales físicos de una forma experimental para extraer el sonido y posteriormente diseñar las paletas sonoras. El uso de los instrumentos queda supeditado a una acción posterior, en la que será determinante la selección y construcción de los sonidos que configurarán nuestro propio universo sonoro.

4. Diseño metodológico

4.1. Método

El estudio se ha realizado siguiendo una metodología de corte cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012). De manera concreta, de acuerdo con la especificidad de esta propuesta y su valor intrínseco (Stake, 1995) se

ha utilizado un enfoque metodológico de estudio de caso etnográfico. Según Simons (2011) este se centra en un proyecto o programa particular, sin por ello dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural teniendo presentes conceptos de la cultura (p.44). Asimismo, el estudio de caso se revela útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica de cambio y comprender la experiencia de la innovación curricular.

Cabe señalar que, a diferencia de un estudio etnográfico que implica una inmersión prolongada en el campo, el planteamiento de un estudio de caso etnográfico permite estancias más cortas en el tiempo (Simons, 2011). En nuestro caso, desde los primeros contactos con los participantes clave hasta la finalización de la propuesta, transcurrió un mes y medio y permitió el trabajo acotado en un espacio temporal dentro del desarrollo natural de la acción.

4.2. Participantes

Dentro de este marco, los participantes conformaron un grupo instrumental creado *ad hoc* e integrado por tres creadores profesionales externos al centro (flauta, guitarra y percusión) y con anteriores experiencias de colaboración,

siete estudiantes de Educación Secundaria, un artista en residencia que colabora de forma prolongada con el centro y una profesora doctora experta en educación musical externa al centro. Además, uno de los autores de este estudio asumió el papel de observador participante. Los participantes desempeñan un papel prominente y, como afirma Simons (2011), son los protagonistas clave en las transacciones y son esenciales para documentar las experiencias vividas dentro de la propuesta, aportando una visión mucho más amplia de las particularidades de las acciones desarrolladas en la propuesta estudiada. Es importante resaltar que las experiencias de colaboración, el interés por lo educativo de los creadores, el contacto con el alumnado por parte del artista en residencia, los intereses del profesor de música e investigadores por los procesos de creación y, sobre todo, la visión compartida de una colaboración entre iguales, donde se rompe con la visión jerárquica del trabajo en las aulas, influyen de forma determinante y conforman una experiencia única.

4.3. Instrumentos

Se han utilizado como instrumentos una entrevista semiestructurada que recogía los objetivos y preguntas de la investigación y que fue validada por tres expertos, la observación participante y las notas de campo. Se realizó una triangulación metodológica con los datos obtenidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y la información recabada. Para ello, se partió de cinco grandes dimensiones o ejes temáticos relacionados con las preguntas de investigación, de los cuales emergieron a partir de todo el material estudiado una serie de categorías de análisis, tal y como recoge la siguiente tabla:

EJES TEMÁTICOS	CATEGORÍAS
Interacciones/comunicación	Gestión grupal
	Trabajo conjunto entre músicos (profesionales) y no músicos (amateurs)
Notación gráfica	Recurso didáctico
Metodología	Participación Aprendizaje colaborativo
Formaciones instrumentales híbridas	Tecnología Nuevos lenguajes
Escucha	Flexibilidad Creatividad
Espacios	Sinergias Mediación

4.4. La herramienta digital: Soundcool

Desde la perspectiva del proceso y desarrollo de la propuesta, la herramienta digital utilizada para la elaboración de la creación sonora fue el sistema Soundcool, un software diseñado por la Universidad Politécnica de Valencia a través de la programación MAX MSP comercializada por Cycling. El sistema está basado en software libre que permite el uso de instrumentos virtuales y sonidos en diferentes formatos, utilizando interfaces táctiles sensibles, tales como tabletas, teléfonos inteligentes y Kinect (cámara que controla una interfaz a través del movimiento del cuerpo) para crear composiciones musicales, la creación de vídeo y proyectos artísticos multidisciplinares en tiempo real, con la posibilidad de grabación digital de las actuaciones.



Fig. 3. Sistema Soundcool con el patch de creación de la Paella Sónica

Dentro de las numerosas posibilidades que ofrece este sistema se optó por la utilización de los módulos *M-Player*, *M-Sample*, *M-Keyboard* y los de efectos de *Reverb* y *Delay* que se conectaron a el set de percusión, la flauta y la guitarra.

4.5. Procedimiento: la partitura gráfica como detonante creativo

Se utilizó la grafía contemporánea para ofrecer un marco de intervención y, de esta manera, favorecer la participación en la creación del concepto sonoro. La creación del soporte gráfico resulta una herramienta muy potente para estimular la imaginación de los alumnos y músicos, ya que en el mismo proceso de creación se requiere la participación de los alumnos con la finalidad de que puedan realizar sus aportaciones. La creación gráfica se estructuró en varias fases para permitir el ajuste de las diferentes partes instrumentales. Sobre un primer borrador se trabajó con el solista de percusión para ver posibilidades sonoras de su extenso set de percusión; sucesivamente, el resto de participantes experimentaron con los objetos e instrumentos con la finalidad de extraer ideas que de alguna manera quedaban reflejadas en la partitura.



Fig. 4. Momento de pruebas y ajustes entre diferentes actores y la concreción de la partitura gráfica.

La partitura gráfica se estructuró finalmente en cuatro partes explicadas, a continuación, brevemente:

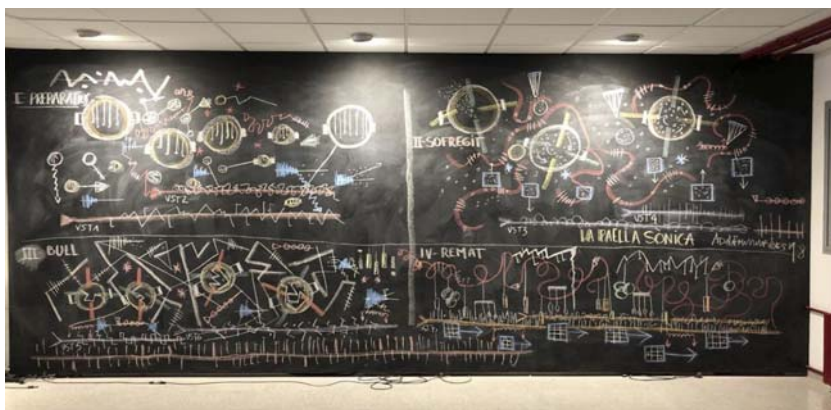


Fig. 5. Representación gráfica de la Paella Sónica en el MusicLab CR 209 del IES Arabista Ribera - Carcaixent (Valencia)

La primera sección de la composición sonora: la *preparación*, funcionó como presentación de los instrumentos. Se recurrió a la exploración de los objetos sonoros y se trabajó de forma objetiva con un tipo de sonoridades que nos recordaban los sonidos característicos de la preparación de la paella, pequeñas percusiones, baquetas especiales que se arrastran sobre el acero de las sartenes y otros objetos de cocina.

Este despliegue en el uso de baquetas de diferentes materiales permitieron al percusionista generar todo tipo de sonoridades, sobre todo con el recipiente que se utiliza para hacer la paella. Sus sonoridades debidas al material y la forma nos sugerían una especie de gong.

A continuación, la pieza transcurrió hacia un territorio más experimental, a través de una exploración mucho más subjetiva, donde los participantes dejaron fluir la imaginación para situarnos en un escenario sonoro creativo, mientras los instrumentos acústicos modificaban a tiempo real sus sonidos, utilizando la tecnología a su alcance, tanto desde los software de audio utilizados como de sus propios dispositivos móviles; por ejemplo, introduciendo efectos de *reverb* y *delay*, o bien aportando sonoridades electrónicas a modo de colchones que facilitan el diálogo entre voces solistas, mientras entretejen complejas texturas. Una función de acompañamiento y de intercambio de papeles entre solistas, percusión, flauta travesera, guitarra eléctrica y acompañantes.

En la segunda sección: el *sofrito*, se utilizó la percusión amplificada del arroz sobre los utensilios de cocina buscando un tipo de sonido granular que funcionaba como marca sonora que indicaba el cambio de sección. Los solos de percusión se sucedieron con los de flauta en momentos de diálogo. En esta sección destacaban los sonidos más granulados en una clara imitación al sonido del arroz y el percutir con diferentes materiales.

Un sonido de agua en estado de ebullición nos introdujo en la **tercera sección** y permaneció a modo de *drone* durante toda la sección. Esta es la sección más rítmica de toda la pieza y buscaba esa relación sonora con el punto máximo de cocción de la paella. La flauta, a través de técnicas extendidas, aportó diferentes sonidos en continuo diálogo con la percusión.

A mitad de la sección un dispositivo móvil introdujo un *loop* rítmico que facilitó la improvisación del percusionista y en este momento se produjo el clímax de la pieza y que nos condujo hacia la última sección.

La entrada a la **cuarta sección** y final, se realizó a través del sonido de las botellas colgantes. Toda la sección estaba repleta de sonidos de

percusión más sutiles y aéreas que se realizaron mediante platos, vasos, botellas en una clara alusión al momento de degustación de los comensales. La idea era generar un tipo de sonoridades más delicadas dando la sensación de sonidos que flotan en el aire. La guitarra aportó sonoridades más volátiles, a modo de *drone*, a través de una improvisada serie de acordes en busca de un ambiente más *cool*. En esta última sección, la flauta tuvo una presencia más melódica y sugirió un ambiente de distensión y disfrute.

5. Analisis de resultados

Para la presentación de los resultados se optó por la construcción de un relato descriptivo (Simons, 2011) a partir del proyecto realizado (Vergara, 2018) que fue entretejiendo los diferentes ejes temáticos y categorías que emergieron de las preguntas de investigación. La intención era conferir una unidad explicativa e interpretativa y dotar de significado y relevancia aquellos hitos vitales aportados por los participantes de este estudio. Las abreviaturas utilizadas en las frases introducidas a lo largo del texto a continuación relatado hacen referencia al tipo de informante que conforma la muestra: M.P. (Músico Profesional) / E. (Estudiante) / A.R. (Artista Residente) / E.M. (Experta en Educación Musical) / O.P. (Observador Participante)

(M. P) (...) Para ellos, el hecho de participar junto a profesionales dentro de una proceso creativo, lo desmitifica, lo hace más cercano y humano (...)

Las **interacciones** producidas se han visto reflejadas en la forma en la que todos ellos han trabajado en la propuesta. Desde el punto de vista de la gestión grupal, los datos revelan aspectos como son el diálogo, la coordinación, el debate, la concentración, la empatía, el respeto mutuo o la interacción social. Se trata de elementos emergentes fruto de una participación activa y de actitudes abiertas y tolerantes ante la diversidad.

Esta experiencia de creación vivida por cada uno de los participantes les ha permitido explorar nuevos roles en la medida que han podido ser al mismo tiempo, creadores, arreglistas, intérpretes y público escuchante. Como resultado, el proceso llevado a cabo en la Paella Sónica ha mostrado escenarios de aprendizaje, coincidiendo con Vergara (2018) y Claxton (2013) en cuestiones relativas a la significatividad y a las incertidumbres que suponen los actos creativos.

(M.P) (...) El error no existe. Se necesita del accidente sonoro. Todo vale, porque todo nos conduce a algo (...)

Desde una concepción metodológica, se ha observado una buena predisposición durante los procesos seguidos. De hecho, el desarrollo de la pieza sonora estuvo sujeto a un proceso de improvisación pautado por las señales gráficas y las diferentes marcas sonoras que en cada sección de la partitura gráfica funcionaron a modo de señales que reconducían la improvisación e indicaban las entradas en cada sección. Y esta forma de hacer contribuye a desarrollar la tolerancia ante el tan temido error dentro de la tradición musical más académica. Aquí, el error ha sido un elemento de aprendizaje más, un accidente sonoro dentro de un discurso que actúa como detonante de nuevas posibilidades.

(E) (...) Creo que el LAB es un lugar dónde los alumnos nos sentimos más libres y seguros a la hora de crear cosas nuevas o de interpretar nuestros instrumentos sin ser juzgados. Esto nos aporta gran seguridad en el momento de hacer música (...)

El Laboratorio, contexto inicial de esta actuación, ha contribuido a constatar el éxito de los resultados obtenidos. En este espacio han ocurrido las prácticas de experimentación, las construcciones dialógicas, los ensayos, los errores, los procesos de creación sonora; se disminuyen así los prejuicios para transgredir, se favorece una mayor motivación y, se proporciona la búsqueda de nuevas soluciones.

(M.P) (...) Ensayar es crear, es interpretar, es consensuar, es crecer juntos en una misma dirección, que aunque en este caso con un gran porcentaje de improvisación, de libertad, esta siempre será dirigida en pro de un objetivo (...)

Más allá del concepto de ensayo como proceso de ajuste repetitivo y de perfeccionamiento de la interpretación instrumental, el ensayo se transformó en un elemento de construcción colectiva. El espacio ha sido concebido como un elemento mediador y facilitador de sinergias.

(M.P) (...) La escucha, muchas veces es influenciada en gran medida por los prejuicios, la predisposición, las expectativas, la educación, la cultura, la memoria... la escucha de esta experiencia, al no tener un marco referencial claro, puede ser más creativa, más significativa (...)

En este mismo sentido, las experiencias sonoras que transcurrieron de forma libre evidencian un trabajo de escucha previo, observando cómo se consensuaba un sonido propio en la búsqueda constante de un lenguaje común. Estos momentos de mayor libertad ponían a prueba la flexibilidad de los participantes y demandaban plena atención

para resolver de forma satisfactoria la construcción del relato sonoro. Además, y más allá del resultado estético, hay que tener en cuenta que son situaciones que permiten construir nuevas conexiones de forma imprevista y proporcionan elementos de una gran carga pedagógica desarrollando un pensamiento flexible y divergente. En esta línea, Corradini (2011) afirma que crear es *serendipity*, es la posibilidad de encontrar soluciones, descubrimientos, pensamientos nuevos mientras reflexionamos o trabajamos en otra cosa. A fin de cuentas, es una apertura global del pensamiento, una atención puesta más allá de la propia mirada (p.45).

(E) (...) Utilizo la intuición y el contacto no verbal a través de la mirada y los gestos (...)

Desde esta perspectiva, la escucha resultante de la acción creativa se concibe sin prejuicios; ha sido más amplia, abierta, significativa y holística, pero también demandaba una mayor exigencia porque implicaba una mayor predisposición a los procesos dialógicos. Se han tenido en cuenta tanto las interacciones verbales como las no verbales, como son los gestos y miradas. Y es así como se mejoró la concepción global de la estructura de la obra. Una pieza que ha sido representada visualmente lejos de la notación convencional, mediante el uso de grafía contemporánea. Esta ha supuesto ser un importante recurso didáctico.

(MP) (...) La partitura es un marco abierto, aunque no todo puede dejarse representado en el papel. Es una guía que deja espacio a la libre e individual interpretación (...)

Según las opiniones recabadas, este tipo de grafías amplían las posibilidades de representación sonora permitiendo el acceso a la lectura mediante otros códigos y a la comprensión del hecho musical/sonoro y en la idea de que el riesgo no solo ha de ser aceptado sino que supone un motor creativo. Cabe destacar también que ha sido una herramienta que activa la intuición y el pensamiento divergente a través de un mayor desarrollo imaginativo, precisamente por su estética visual.

(MP) (...) Toda propuesta mixta me parece válida como experimento y experiencia didáctica y considero que es necesario evolucionar en esta línea de intervención instrumental (...)

El uso de tecnología digital en los procesos de creación e interpretación ha permitido imaginar y crear otras formaciones alejadas de los grupos instrumentales escolares más habituales. La incorporación de instrumentos digitales a través de dispositivos móviles y la manipulación electrónica de los instrumentos acústicos a tiempo real

ha permitido generar una formación instrumental híbrida y creativa. Una formación en la reflexión y el análisis de los elementos y acciones sonoras que implican el acto de cocinar una paella; fruto de este análisis reflexivo se aportaron ideas sobre las posibilidades instrumentales y tímbricas que configuraban el grupo: una sección de percusión consistente en utensilios de cocina presentes en la preparación y ceremonia en comunidad de la paella, una guitarra eléctrica, y una flauta travesera. Se han creado conexiones de gran interés musical que se enriquecieron con las aportaciones sonoras de cada uno de los instrumentos. Estas formas de creación sonora han generado nuevas posibilidades de exploración de los instrumentos convencionales y extienden la paleta sonora hacia nuevos y sugerentes territorios.

(E.M) (...) La parte de sonido físico debido a la puesta en escena y los sonidos electrónicos generados desde el sistema Soundcool se integraron perfectamente (...)

El uso del sistema Soundcool, entendido como un lienzo en blanco, ha permitido cargar los sonidos construidos *ad hoc* o descargados de plataformas de sonido posibilitando la personalización de la propuesta sonora. Asimismo, el sistema ha ofrecido la posibilidad de conectar diferentes sensores y micros que al introducirlos en el sistema posibilitaron la aplicación y el control de efectos a tiempo real y aplicarlo a cualquier instrumento acústico para, de esta manera, ampliar la paleta sonora. Es por ello, que uno de los elementos a destacar como recurso pedagógico es ser facilitador del juego creativo con el sonido, dejando abierto al criterio del usuario la posibilidad de escoger y construir el sonido que mejor se adapte a las necesidades sonoras del proyecto, fomentando la conexión con actividades vinculadas a la exploración sonora y la experimentación.

(A.R) (...) La tecnología aporta nuevas formas de entender, analizar y crear música más adaptables al contexto y a las necesidades de los estudiantes (...)

La herramienta tecnológica utilizada y según los participantes, entendida como medio y no como fin, ha permitido ampliar la paleta sonora, funcionando como expansor de las posibilidades de los instrumentos convencionales al favorecer la exploración y asimilación de nuevos lenguajes. El resultado tímbrico en la aportación de esta herramienta consiguió una integración total, generando nuevas sonoridades que se entremezclaban con el resto de instrumentos acústicos, funcionando como un instrumento más.

(E) (...) hoy en día la música ha roto barreras y prejuicios. En mi opinión, simplemente por el hecho de iniciar un proyecto en que se persigue crear nuevos sonidos o solo, por querer expresar alguna cosa a través de los sonidos ya es música (...)

(OP) En algunos momentos es tal la compenetración entre estudiantes y músicos en el grupo instrumental que parece que están toda la vida haciendo este tipo de música (...)

A lo largo del desarrollo de la propuesta se ha observado un trabajo fluido a través de los lenguajes contemporáneos por parte del alumnado. Alejados de sus referencias musicales habituales, lo cual podría estar sujeto al rechazo, la participación junto a expertos y el trabajo con este tipo de propuestas ha permitido acercar la música contemporánea además de ofrecer, una clara invitación a descubrir este tipo de música desde una forma más eficaz y alejada de posicionamientos curriculares poco flexibles. Ser partícipes de la creación colaborativa junto a los músicos profesionales según los estudiantes ha generado una mayor aceptación y comprensión de este tipo de músicas.

6 Conclusiones

El trabajo colaborativo entre artistas, músicos profesionales, educadores y estudiantes funciona como un refuerzo altamente significativo generando una comunidad de práctica (Wenger, 2011) en torno a la creación sonora, donde se negocian y se comparten los aprendizajes que se concretan en un producto tangible y aceptado por todos de forma consensuada; se difuminan, así, relaciones de poder más jerarquizadas y que, en ocasiones, pueden anular la voz del alumnado. En esta misma línea Ruokonen (2018) afirma que ofrecer propuestas donde puedan involucrar a artistas, profesores y estudiantes puede generar espacios artísticos de gran interés para el aprendizaje de las artes.

Este estudio comprueba que desde este tipo de acciones artísticas los roles asumidos por los estudiantes pueden ser diversos, en la línea argumentada por Cobo, (2016). Desde una posición de creador, arreglista, intérprete, su mirada sobre las posibilidades de entender, participar y generar música expande su aprendizaje musical de forma notable. La ampliación de los roles ofrece nuevas oportunidades para alcanzar su verdadera participación en el aprendizaje musical y aporta

una mirada mucho más poliédrica y completa de lo que son los procesos de aprendizaje multidisciplinar (Gardner, 1993).

Estos escenarios de trabajo favorecen el pensamiento creativo a través de la exploración y experimentación sonora. En este caso, los elementos creativos se extienden más allá de lo interpretativo para alcanzar otros territorios, que en la mayor parte del repertorio escolar quedan relegados a los compositores o arreglistas. Aquí se ha constatado que los roles de los alumnos se enriquecen y se hacen más dinámicos, ya que el alumno asume, a la vez, el papel de intérprete y de creador y, de esta manera, refuerza su aprendizaje y su concepción de la creación musical en todas sus dimensiones desde la concepción de la creatividad participativa. Ello concuerda con la forma de acción o “agencia” colectiva, concepto desarrollado por Bandura (2000) y que deriva de la teoría cognitiva social, que implica la coincidencia y la colaboración de muchos individuos con el fin de producir un efecto social. Así pues, “los logros de un grupo no son solamente el resultado de los conocimientos y capacidades compartidos por los diferentes miembros, sino también de las dinámicas sinérgicas interactiva y coordinadas de sus transacciones” (pp.75-76).

Pensamos que este estudio ofrece evidencias de que la introducción de las tecnologías a través de propuestas creativas que impliquen un acercamiento a la experimentación y la creación sonora pueden aportar grandes beneficios en los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos. La propuesta desarrollada favorece nuevas sensibilidades hacia la escucha sonora, un mayor conocimiento de las particularidades sonoras de los instrumentos y la experimentación a través de procesos de creación sonora. Todo esto implica un dominio de las herramientas digitales y la generación de nuevos recursos y posibilidades sonoras, el trabajo en equipo, la flexibilidad de pensamiento, la creatividad, la mirada multidisciplinar y un aprendizaje más personalizado. Esto permite ir más allá de la visión instrumentalista de la tecnología, como sugieren Castañeda et al. (2018).

La concepción de un uso de las herramientas digitales como extensión de los procesos manipulativos mantiene y profundiza el apego por las formas de hacer artesanales en el tratamiento del objeto como artefacto sonoro; además, la utilización de cualquier instrumento disponible en el aula, con la posibilidad o no de modificarlos de forma electrónica, amplía el abanico de posibilidades a la hora de crear música, ya que nos acerca a otras formas de explorar los instrumentos. Esta

mirada diferente en la creación de nuevas agrupaciones instrumentales desde un concepto experimental nos ha permitido, en la línea argumentada por Corradini (2011), Savage (2007) y Martin (2013), generar marcos creativos que expanden las posibilidades imaginarias en la configuración de nuevas formaciones instrumentales más híbridas, donde lo electrónico y lo acústico puedan dialogar con mayor libertad. Una agrupación que ha facilitado la generación de nuevas creaciones sonoras y el abordaje de repertorios contemporáneos que enriquecen de forma significativa los repertorios habituales en nuestras aulas. Un manejo de la tecnología que ha favorecido la actualización y la búsqueda de nuevas herramientas.

Por otro lado, en la línea argumentada por Villa (2003), el concepto de partitura gráfica se muestra aquí como marco de intervención abierto a las aportaciones de todos los componentes que integran la formación instrumental, dando como resultado la co-creación de una pieza sonora. Se ha evidenciado que los trazos, los colores, los símbolos, elementos visuales de la grafía, configuran un universo de posibilidades que, a través de la construcción dialógica presente en la propuesta, nos abren paso hacia la negociación social entre los participantes. Asimismo, permite un enfoque de aprendizaje centrado en los procesos, un *work in progress*, donde las posibilidades no se terminan de cerrar completamente; se ha mantenido una actitud abierta frente a la diversas aportaciones y cada fase de la propuesta ha determinado las acciones finales en el acto performativo enriqueciendo el *background* de experiencias y aportando nuevos *inputs*. La improvisación ha sido una herramienta para lograrlo. Desde esta perspectiva, hacer música implica asumir la incertidumbre artística para situarla en el primer plano de la expresión musical. Como afirma Lines (2009) en el paradigma de la improvisación, el músico centra su atención en los procesos de “llegar a ser” y los llamados errores no guardan relación alguna con la experiencia en su conjunto. En su lugar, son los procesos los que cobran relevancia y propician la revelación y el esclarecimiento de las relaciones musicales. Una idea suscrita igualmente por Alonso (2014), quien afirma que:

La práctica de la improvisación se debería incluir en los planes de estudio musicales porque improvisación hace a los músicos mejores, con una escucha más sutil, con una relación con el instrumento más familiar y

personal, y con una comprensión del hecho musical mucho más amplia y gratificante (p. 47).

Y es que, desde una visión más clásica de la interpretación, esto resulta una apuesta compleja, pues suscita una nueva mirada sobre las posibilidades de hacer música de forma colectiva e implica cierta apertura hacia la experimentación sonora y la improvisación como ejes principales a tener en cuenta. Somos conscientes de que este tipo de intervenciones sonoras aportan elementos de riesgo, creatividad y flexibilidad, entendida esta como respuesta que el alumnado ofrece ante cualquier contingencia no prevista y que le lleva a resolver de forma satisfactoria dicho imprevisto; estos elementos se mantienen desde el mismo proceso de co-creación hasta el momento final de su interpretación y conceden la asunción del error como parte consustancial del hacer musical; se conforman como la base en la generación de nuevas posibilidades y no como cierre a la imaginación. Se ha comprobado que en la mayoría de los casos así ha sido, pero este hecho, por su enorme relevancia, nos sugiere una firme apuesta por profundizar aún más en esta línea de trabajo.

La perspectiva metodológica trazada basada en la participación y el aprendizaje creativo colaborativo como construcción social (Sawyer, 2007) nos ha posicionado lejos de cualquier idea de creación individual para situarnos en un lugar de acción colectiva; en el fértil territorio del aprendizaje entre iguales que refuerza la idea de que todos y todas tenemos una capacidad creativa en potencia y que el trabajo colaborativo refuerza significativamente estos aprendizajes Clapp (2018). Hemos establecido así, nuevos marcos de trabajo en el aula separándonos del concepto del trabajo en el sentido “tradicional” de la clase o del aula. Además, la importancia de los procesos en este artículo es coincidente con las aportaciones de Clapp (2018) cuando afirma que “centrarse en un producto (presumiblemente en un producto final) nos dice poco del aprendizaje. Por el contrario, centrarse en la experiencia del proceso creativo (y en el aprendizaje que mientras tanto, acumulan los jóvenes) es lo que realmente aporta valor al nuevo marco participativo de la creatividad” (p.42). La creatividad, en este caso, ha permitido a los estudiantes superar el pensamiento individualista para reforzar siempre el trabajo en equipo. Se trata, pues, de establecer dinámicas que van del “yo”, al “nosotros”, del “hazlo tu mismo”, al “hacerlo junto a los otros”. Como afirma Corradini (2011): “Quién es señor de su propia

creatividad sabe que no perderá nada regalando una idea o cualquiera de los frutos de su creatividad. Generará otra” (p.44).

Por último, y como uno de los puntos fundamentales del estudio, la escucha ha sido más flexible, abierta, creativa. En la línea argumental de Alonso (2014), el interés manifestado por la exploración sonora y su aprovechamiento en la acción creativa, ha favorecido estados perceptivos más finos permitiendo un mayor desarrollo en el acto de escuchar. El potencial de la escucha para desarrollar un oído atento y sensible justifica sobradamente la práctica aquí llevada a cabo, así como la realización de posteriores experiencias creativas.

Limitaciones, implicaciones y relevancia

Consideramos una serie de limitaciones en este estudio que se enmarcan en los siguientes aspectos: con respecto al eje temático sobre la comunicación y relacionado con las interacciones producidas entre los participantes, es mejorable aún por parte de los estudiantes, pues en algún caso se observa una cierta actitud de comodidad que obedece a un aprendizaje dirigido y todavía rígido. En este sentido, existe una falta de libertad de expresión a la hora de exponer ideas de forma espontánea provocada, quizás, por temor a ser escuchados y valorados. Por tanto, la escucha requiere de una mayor atención y adaptabilidad por parte de todos. Sería deseable poder profundizar en el necesario consenso a la hora de debatir y consensuar, en el establecimiento de pautas de observación y atención con el otro, en el reconocimiento del propio instrumento y, en la mejora de un mayor trabajo comunicativo.

Esto se relaciona directamente con este trabajo conjunto entre quienes tienen formación musical y quienes no la tienen. Como elemento igualmente limitante cabe señalar las primeras barreras de estos últimos, coincidente también con el grupo de estudiantes, fruto de esa misma inseguridad y que en esta propuesta ha provocado cierta predisposición pesimista respecto a su potencial, difícil de romper.

Como contrapartida a su favor, sin embargo, se observó cómo estos jóvenes buscaron, ante los retos musicales presentados, soluciones diferentes a las aportadas por los músicos formados. Y estos profesionales, por el contrario, a veces ofrecieron algunas resistencias, seguramente debido a estar acostumbrados a una manera de trabajar más tradicional según los métodos que conocen. Un ejemplo de ello es la

idea peyorativa del “error” en esta visión tradicionalista. Estas son cuestiones que ponen de manifiesto la importancia de superar barreras (límites, bloqueos, anclaje en los convencionalismos y estereotipos) en el trabajo conjunto entre músicos profesionales y amateurs y que, sin duda, han de ser exploradas en un futuro para lograr procesos participativos más horizontales por parte de todos, músicos, artistas, educadores y estudiantes.

Quizás estas limitaciones puedan vincularse con la falta de tiempo para la exploración, aspecto mejorable en la medida en que los procesos creativos provocan un tipo de flujos lentos e iterativos. Y esto, en mayor medida, pues la partitura gráfica utilizada como recurso requiere también momentos para desarrollar la imaginación en su decodificación y para generar diálogos.

El espacio como escenario de trabajo, precisamente por su importancia como elemento mediador y provocador de sinergias, debería ser organizado previamente de manera más estratégica en relación con la disposición física de los materiales y recursos a usar, facilitando así la libertad de movimientos.

Con respecto a la herramienta tecnológica utilizada, Soundcool, se ve necesario un mayor conocimiento desde el punto de vista técnico y su logística.

Agradecimientos

Queremos agradecer a todos los participantes en el estudio su colaboración y buena disposición para llevarlo a efecto, así como al IES Arabista Ribera por facilitar en todo momento la realización de esta propuesta.

Financiación

Este trabajo se enmarca en el proyecto Valencia Music Art Magnet (2016-2019) financiado por la Fundación Daniel & Nina Carasso.

Referencias

- ALONSO, Ch. 2014. *Enseñanza y aprendizaje de la improvisación libre. Propuestas y reflexiones*. Madrid: Alpuerto.
- BANDURA, A. 2000. Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions, Psychological Science*, Vol. 9, No 3, pp. 75-78.
- BURNARD, P. & Murphy, R. 2017. *Enseñar música de forma creativa*. Madrid: Morata.
- CATTERAL, J. & Waldorf, L. 1999. Chicago Arts partnership in education: summary evaluation, in E. Fiske (Ed.) *Champions of Change: The impact of the Arts on Learning* Washington, DC: The Arts Education Partnership and The President's Committee on The Arts and Humanities, pp.47-62.
- CASTAÑEDA, L., Esteve, F. & Adell, J. 2018 ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, NO 56, Art. 6, DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6> Recuperado en: http://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf
- CLAPP, E. P. 2018. *La creatividad como proceso participativo y distribuido. Implicación en las aulas*. Narcea. Madrid
- CLAXTON, G. 2013. *What's the Point School? Rediscovering the Heart of Education*. Amazon. E-book
- COBO R. C., & Moravec, J.W. 2011 *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- COBO, R. C. 2016. *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal. Montevideo: Debate.
- CORRADINI, M. 2011. *Crear. Cómo se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea.
- CUTCHER, A. 2013. Art spoken here: Reggio Emilia for the big kids. *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 3, No, 32, pp. 318-330.
- DEASY, R. J. 2002. *Critical Links: Learning in The Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC: The Arts.
- DELALANDE, F. 2008. Un millón de compositores, en A. Giráldez (Coord.). *Percepción y expresión en la cultura musical básica*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, pp. 7-17.
- DE VRIES, M. J. 2016. *Teaching about technology : an introduction to the philosophy of technology for non-philosophers*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- ESTEVE, J. M. 1987. *El malestar docente*. Barcelona. Laia.
- EISNER, W. E. 2002. *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARDNER, H. 2001. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona. Editorial Paidós.

- GREEN, L. 2008. *Music informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot, UK: Ashgate.
- (2018) *Oír, escuchar, Tocar. Cómo liberar las capacidades auditivas, improvisatorias e interpretativas en tus estudiantes*. Madrid: Pirámide.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. 2010. *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- LINES, D.K. 2009. *La educación musical para el nuevo milenio. El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música*. Madrid:Morata.
- MATEOS, D. 2007. *La música contemporánea y los futuros maestros de educación musical*. Tesis (Doctorado) Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga: Editorial universidad.
- MARTIN, J. 2013. Tradition and Transformation: Addressing the gap between electroacoustic music and the middle and secondary school curriculum. *Organised Sound*, Vol. 18, No 02, pp. 101-107. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1355771813000022>
- MURILLO, R, A. 2017. Repensar las aulas de música o cómo abandonar la zona de confort: alumnado y profesorado como creadores, en A. Murillo A & M. Díaz (Coord.), *La Mecánica de la Creación Sonora*. Monografies & Aproximacions. València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- NACHMANOVITCH, S. 2004. *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*. Paidós. Buenos Aires.
- NAIR, P. 2014. *Diseño de espacios educativos. Rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno*. Madrid: SM.
- NOURI, A.& Farsi, S. 2018. The current State of Arts Education in Iran: A case Study in two Elementary Schools Using Educational Criticism. *The International Journal of Arts & Design Education*. Vol. 1 N0 37, pp. 125-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jade.12151>
- PAREDES, L. J. 2014. Cultura Escolar y resistencias al cambio. *Tendencias Pedagógicas*, Vol. 9. UAM: Portal de revistas electrónicas, pp. 731-742.
- RUOKONEN, I. & Ruismäki, H. 2015. Artists at school – developing pupils’ social interaction through artist–teacher co-operation, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 171, pp. 590–5.
- RUOKONEN, I. 2018. I – from dreams to reality’: A Case Study of Developing Youngsters’ Self-Efficacy and Social Skills through an Arts Educational Project in Schools. *The International Journal Of Arts & Design Education*, Vol. 3, No 37, pp. 480-492. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jade.12138>
- SÁEZ, L, J.M. 2010. Actitudes de los docentes respecto a la TIC a partir de una práctica reflexiva. *Escuela Abierta*, Vol. 13, No 37-54, pp. 38-54.

- SAVAGE, J. 2007. Pedagogical Strategies for Change, in J. Finney & P. Burnard (Eds.), *Music Education with Digital Technology*, pp. 142-55. Nueva York: Oxford.
- SAWYER, R. K. 2007. *Group Genius: The creative power of collaboration*. New York. Basic Books.
- SIMONS, H. 2011. *El estudio de casos: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. E. 1995. *Investigando con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- URRUTIA, R. A. & Díaz, G. M. 2013. Educación y música contemporánea: encuentros y desencuentros entre compositores y docentes. *Revista da ABEM*, Vol.21, No. 30, pp. 11-24.
- UPITAS, R. 1992. *Can I play you my song?* Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- VECCHI, V. 2010. *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. New York: Routledge.
- VERGARA, J, J. 2018. *Narrar el aprendizaje. La fuerza del relato en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Madrid: SM.
- VILLA, R. 2003. *Notación gráfica del s. XX*. Madrid: SGAE.
- WELCH, N. & Greene, A. 1995. *Schools, Communities, and the Arts: A Research Compendium*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- WENGER, E. 2011. *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad*. Barcelona: Paidós.

PREPARANDO ESTUDANTES DE MÚSICA PARA AS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

Anselmo Guerra de Almeida

Introdução

Considerando a questão da formação acadêmica do compositor e do performer musical com foco nas estéticas do século 20 e 21 verificamos a necessidade da inclusão de tópicos direcionados ao treinamento em novas tecnologias que permeiam a relação entre autor e intérprete. Devemos avaliar quais são os temas adequados para a aplicação no currículo dos estudantes de música. Não apenas reservados a compositores e performers, esses temas podem ser aproveitados em cursos como Educação Musical, Musicoterapia, Regência, Musicologia. Ao mesmo tempo, observamos tópicos que podem ser incluídos em disciplinas da grade curricular, agindo como embasamento teórico para a prática em música na contemporaneidade. Nosso objetivo é apontar os tópicos essenciais de inclusão no currículo e apresentar alguns resultados obtidos na Universidade Federal de Goiás, Brasil.

Metodologia de ensino da música na contemporaneidade: estudo de caso

Partimos da premissa que a formação dos estudantes de música deve incluir as mudanças de paradigmas nas práticas musicais contemporâneas. Nosso objetivo é identificar e aplicar os tópicos que possam no currículo dos cursos superiores de música, de modo que o aluno desenvolva as habilidades específicas necessárias. A partir da aplicação de

metodologias que se complementa, apresentamos resultados obtidos nos cursos da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.

Devemos levar em conta as diferentes facetas dos novos paradigmas: Abordagem histórica: cânone da música contemporânea e evolução das tecnologias e processos criativos.

Abordagem estética: fundamentação teórica nos conceitos da Música Eletrônica, Concreta, Eletroacústica, Computer Music, incluindo estudos dos processos interativos, performance assistida por computador e improvisação.

Abordagem técnica: métodos de síntese sonora, processos de manipulação e processamento de sons acústicos, captação, difusão e espacialização, linguagens de programação, incluindo os processos de multimídia.

Música Computacional em sala de aula

No planejamento do ensino da música computacional para músicos, algumas questões acabam se impondo: quais são os pré-requisitos para que o estudante esteja apto a assimilar conhecimentos que excedem sua formação tradicionalista? Qual abordagem seria mais adequada? Que grau de aprofundamento é cobrado? O performer deve investir em habilidades específicas que envolvem novas tecnologias? O compositor deve encarar a programação como elemento da sua paleta de técnicas?

Buscando respostas, viajamos de novo ao passado, com as primeiras tentativas de pensar globalmente na música computacional como uma área de conhecimento. Os primeiros debates surgiram nos congressos do ICMC, *International Computer Music Conferences*, compilados por Stephen Travis Pope, na época editor do *Computer Music Journal*.

Primeiramente, Pope se preocupou em apresentar uma bibliografia e discografia básica, contemplando as grandes contribuições para esta área de conhecimento (Pope 1993: 3-6). Mas foi na primeira edição de 1994 que Pope conseguiu sistematizar a área por meio de uma taxonomia de palavras-chave. Sua pesquisa baseou-se inicialmente nas tabelas de tópicos dos anais do ICMC e no acervo bibliográfico de parceiros, como Roger Dannenberg, Gareth Loy e Bruce Pennycook, de onde extraiu os temas que encabeçam listas de subtemas (Pope 1994: 5-7).

Sua exposição apresenta propostas de taxonomia, sendo a mais completa reproduzida a seguir, em tradução livre do autor:

Taxonomia da Música Computacional segundo Pope

1. Teoria Musical, composição e performance
 - 1.1 Teoria Musical, sociologia e estética
 - Teoria Musical e Análise
 - Afinações e temperamentos
 - Novas estéticas musicais e sociologia
 - 1.2 Composição da Música Eletroacústica
 - Som e modelos de composição e notação
 - Modelos de processos de composição e performance
 - Design sonoro e processamento
 - Técnicas de produção e realização
 - Sonificação de dados científicos
 - 1.3 Composição algorítmica e com ajuda computacional
 - Composição algorítmica e linguagens
 - Sistemas de composição para notação e síntese sonora
 - Inteligência artificial e composição
 - 1.4 Técnicas de performance e interfaces
 - Performance e regência
 - Reconhecimento de gestos e interfaces
 - Representação da expressão e análise
2. Acústica musical, psicoacústica, percepção e cognição
 - 2.1 Acústica musical e psicoacústica
 - Acústica de instrumentos musicais e voz
 - Psicoacústica
 - Acústica de salas e espacialização
 - 2.2 Percepção musical e psicologia
 - Fisiologia da audição
 - Identificação de alturas
 - Identificação e ritmo
 - Percepção de timbre
 - 2.3 Cognição e compreensão musical
 - Reconhecimento rítmico
 - Reconhecimento de tonalidades e escalas

3. Notação e representação de eventos e sinais musicais
 - 3.1 Modelos de sinais e eventos
 - Sistemas de linguagem
 - Codificação e formatos de arquivo
 - Sistemas de notação gráfica
 - 3.2 Linguagens de descrição de eventos musicais
 - Formato “lista de notas”
 - Linguagens de *input* musical
 - Linguagens de programação musical
 - 3.3 Linguagens de descrição do sinal musical
 - Descrição e modelos de sinal
 - Linguagens de software de síntese
 - 3.4 Ferramentas de notação e impressão musical
 - Transcrição de performance
 - Reconhecimento ótico de partituras
4. Controle digital, processamento e síntese de sinais sonoros
 - 4.1 Métodos de síntese sonora
 - Métodos de síntese aditiva
 - Métodos de síntese subtrativa
 - Métodos de síntese não linear (AM, FM)
 - Modelamento físico de sistemas acústicos
 - Outros métodos de síntese
 - Sistemas de análise e ressíntese
 - 4.2 Processamento de sinais no domínio do tempo e da frequência
 - Arquitetura de software
 - Modelos de síntese no domínio do tempo
 - Modelos de síntese no domínio da frequência
 - Técnicas de síntese Ad hoc
 - Efeitos e filtros
 - 4.3 Espacialização e localização sonora
 - 4.4 Reconhecimento de sinais e eventos por máquina
 - 4.5 Processamento em tempo real e agendamento (*scheduling*)
 - Scheduling* em tempo real
 - Linguagem para tempo real
 - Arquiteturas de *hardware*
 - 4.6 MIDI e processamento de controle
5. *Hardware* de instrumentos e ferramentas para Música Computacional

- 5.1 *Hardware* para processamento digital de sinais e processamento de áudio
- 5.2 *Computer Music Workstations*
- 5.3 Dispositivos para *input/output* musicais
- 6. Computadores na educação musical e educação em música computacional
 - 6.1 Computadores na Educação Musical
 - 6.2 Educação em Música Computacional
- 7. Bibliografia em Música Computacional, história e fontes
 - 7.1 Bibliografias de discografias
 - 7.2 *Studio reports*
 - 7.3 Descrição de composições
 - 7.4 História da música eletroacústica

A analisarmos essa estrutura hierárquica, devemos avaliar quais são os temas adequados para a aplicação no currículo dos estudantes de música. Não só para compositores e performers, certos temas podem ser aproveitados em cursos como Educação Musical, Musicoterapia, Regência, Musicologia. Ao mesmo tempo, observamos tópicos que podem ser incluídos em disciplinas da grade curricular, agindo como embasamento teórico para a prática em música computacional.

É o caso da Acústica Musical, que oferece ao estudante os fundamentos da produção sonora, dos princípios físicos e psicoacústicos que fazem com que o músico tenha intimidade com o fenômeno sonoro musical. Na mesma direção, torna-se importante dar ênfase no plano de curso de História da Música os temas relacionados à contemporaneidade e o repertório eletroacústico.

Mesmo que o compositor opte pela produção exclusiva para música instrumental acústica, torna-se essencial sua proficiência em questões como os sistemas computacionais de notação e impressão musical, bem como adquirir conhecimentos básicos de técnicas de gravação, edição e masterização para a produção própria ou como alternativa profissional em estúdio.

A computação também pode contribuir na práxis da educação musical, através da criação de tutoriais, jogos musicais, do uso de sensores e dispositivos alternativos que empregam o elemento lúdico como estimulante ao aprendizado. Paralelamente, os mesmos recursos podem ser usados na musicoterapia, incluindo aí as tecnologias de acessibilidade.

Portanto, a disciplina Música Computacional não deve ser tratada como um anexo isolado no currículo dos cursos de música. Ao contrário, precisa interagir e criar a sinergia com as demais disciplinas. Certamente alguns temas propostos na taxonomia excedem o limite dos músicos, como as áreas de hardware e a construção de interfaces complexas. Mas o futuro está apontando para trabalhos colaborativos e o envolvimento de múltiplos talentos.

Metodologia de ensino da música computacional

A metodologia de ensino da música computacional empregada na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás tem por eixo de referência o curso de bacharelado em Composição, pois considera-se fundamental esse campo de conhecimento para a formação do compositor na contemporaneidade.

Como vimos anteriormente, a área de conhecimento da Música Computacional é extensa e envolve várias modalidades de aplicação. Portanto, cabe ao curso oferecer na sugestão de fluxo uma sequência de disciplinas que estejam relacionadas entre elas em grau crescente de complexidade, de modo que o aluno chegue ao tema específico com boa fundamentação nas bases científicas da música.

Essas disciplinas têm como infraestrutura o Laboratório de Pesquisa Sonora (LPqS) da UFG. A pesquisa desenvolvida no LPqS envolve experimentos em síntese, análise espectral e performance musical interativa, explorando as possibilidades da interface homem-computador. O laboratório viabiliza a interação entre alunos de graduação e pós-graduação. Nossa questão é fazer a ligação entre ensino, pesquisa e extensão por meio da produção artística e científica.

Portanto, tornou-se imperativo que os alunos da própria unidade acadêmica possam ser preparados desde seus primeiros anos da graduação, para atender o propósito da verticalidade das linhas de pesquisa da pós-graduação em música. É na graduação que estes aprendem os fundamentos necessários através de disciplinas específicas e da pesquisa nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), e na Iniciação Científica (PIBIC e PIVIC). Assim, ao longo da grade da graduação em música foram distribuídas as disciplinas que dependem de uma prática laboratorial, dispostas em complexidade crescente:

- *Acústica e Tecnologia Musical*: são abordados os princípios físicos e perceptuais do som, a acústica dos instrumentos musicais, a formação de escalas e temperamentos, acústica de ambientes, aparelhos e instrumentos eletrônicos, e o uso do computador na música;
- *Psicoacústica*: são abordados os princípios físicos e perceptuais do som, neuropsicológica, percepção de sons complexos, percepção de timbre e os princípios da experimentação psicoacústica;
- *Teoria e Prática de Gravação*: fornece ao aluno de composição as bases do que comumente é chamado de Engenharia de Som. São trabalhados os fundamentos da produção elétrica do som e das características da voz e dos instrumentos musicais acústicos e eletrônicos. Estudamos e praticamos o aparelhamento básico para uma gravação, como os microfones e filtros, bem como a tecnologia digital de captação, edição e masterização ;
- *Música Computacional*: disciplina teórico-prática que parte dos métodos de síntese e análise espectral. São programados trabalhos práticos em composição de Música Computacional, utilizando o ambiente de programação PureData;
- *Laboratório de Composição Eletroacústica*: prática laboratorial das técnicas de composição eletroacústica. São revisados os experimentos da Música Concreta e Música Eletrônica no contexto dos recursos atuais do computador.

Paralelamente, essas disciplinas podem ser eletivas para alunos de outros cursos, como Educação Musical, Performance instrumental, Musicoterapia, caso estes queiram desenvolver o potencial que tem o emprego dos recursos computacionais em suas áreas de atuação. Além disso, a disciplina Música Computacional é oferecida como Núcleo Livre, ou seja, algumas vagas são reservadas a alunos de outras unidades da universidade. São alunos provenientes das as Engenharias, da Informática, das Artes Visuais e todas as demais. Cada aluno é um caso particular, e estimulado a atuar de forma colaborativa nos projetos desenvolvidos durante a disciplina. Podemos então fomentar um eixo de sustentação para a verticalidade entre ensino, extensão e pesquisa, consolidando o caminho da graduação para a carreira acadêmica em estudos de pós-graduação e pesquisa.

Escolhemos uma plataforma de computação dedicada a música e multimídia denominada PureData (PureData, 2019).

Em 1988 Miller Puckette publicou um artigo no ICMC (Puckette 1988) intitulado Patcher, que designa o programa por ele criado

utilizando o conceito de linguagem orientada ao objeto, que foi um ano depois aprimorado para a criação do programa MAX (Puckette 1989), nome dado em homenagem ao Max Mathews, considerado o pai da *computer music*. Até então MAX utilizava o protocolo MIDI para a utilização de programação para performances em tempo real. Um passo adiante foi realizado ao se criar a versão MAXMSP, que viabilizou a síntese e o processamento de áudio em tempo real (Puckette 1991).

Por questões de divergências com o IRCAM, que vendeu os direitos de comercialização do MAXMSP para a empresa Cycling'74, Miller Puckette reescreveu o código em um novo programa, denominado Pure Data, ou Pd. Este já foi concebido para ser distribuído como software livre com código aberto (Puckette 1996), disponível no portal <<https://puredata.info>>, incluindo manuais, tutoriais e diversas aplicações.

No período de doutorado (Guerra 1997), este autor passou o biênio 1995/1996 no CRCA sob supervisão de Miller Puckette, oportunidade em que entrou em contato direto com a metodologia de ensino da música computacional na Universidade da Califórnia em San Diego.

Em sequência ao doutorado deste autor, a carreira docente se iniciou na Universidade Federal de Goiás, onde criou o Laboratório de Pesquisa Sonora. O objetivo era implementar essa metodologia. Dois dos resultados são apresentados a seguir, a título de exemplo.

Afinações e Temperamentos em sala de aula

Nossa questão inicial é: como estudar afinações e temperamentos em sala de aula? Ou melhor: como aplicarmos na prática as teorias que envolvem esse tema? Essa aplicação deveria incluir a apreciação auditiva, a comparação e mesmo a performance em tempo real. Isso é um desafio, pois mesmo uma sala bem equipada, podemos ter o apoio de um piano, ou outro instrumento que invariavelmente é afinado no temperamento igual.

1. Partindo das bases teóricas apresentadas em (Rossing, Moore & Wheeler: 174-190), implementamos um programa em linguagem PureData na qual inserimos várias funcionalidades:
2. Possibilidade de selecionar o tipo de afinação: Justa, Pitagórica ou Temperamento Igual.
3. Possibilidade de aplicar outras afinações referenciais além do LA440.

4. Função tocar – pela ação do mouse, pelo teclado do computador e pelo uso de controlador MIDI.
5. Função MIDI: gravar e reproduzir uma performance em formato MIDI, executar arquivos MIDI convencionais.
6. Função gravador: gravar o áudio de uma performance.

A programação é constituída de patches, um patch principal com a interface de interação e sub-patches com as demais funcionalidades:

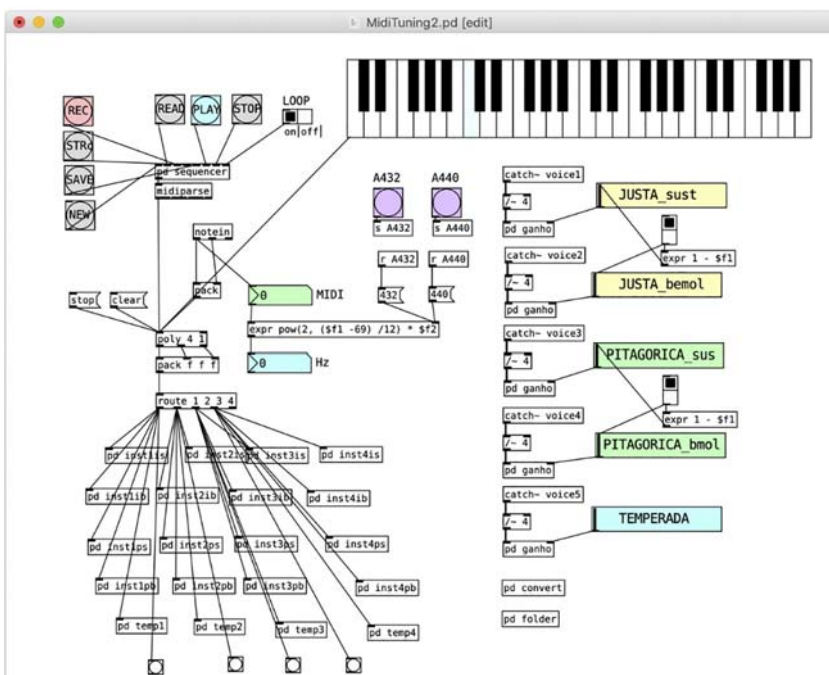


Fig. 1: patch principal de nosso programa MidiTuning (fonte: acervo pessoal)

O patch principal serve como tela de interface, com a intenção de deixar à mostra as partes interativas do programa. Assim, facilitamos o acesso e compreensão dos alunos. Como opção didática, limitamos a polifonia em quatro vozes [poli 4 1]. De lá direcionamos as notas para os sub-patches instrumentos. Decidimos fazer como que os “quartetos” funcionassem simultaneamente, o que nos dá a vantagem de pular de uma afinação para outra em plena performance, ou mesmo sobrepor

afinações. Essa funcionalidade se mostrou muito útil, sobretudo para realçar as diferenças por meio da audição dos batimentos resultantes.

Para ser enviada a nota musical, precisamos converter o código MIDI (0 a 127 – correspondente às notas do teclado) em frequência. Através do painel podemos acompanhar as frequências resultantes, tendo da mudança de notas como na mudança de referencial de afinação (LA440, ou LA432 – ou outros valores, bastando mudar a frequência do LA desejado na fórmula de conversão).

No caso das afinações Justa e Pitagórica, sabemos que as escalas não possuem enarmonia entre sustenido da nota anterior com o bemol da posterior. Como solução prática, os instrumentos nessas afinações possuem as duas versões, bastando o intérprete chavear entre uma e outra, dependendo da partitura. Podemos melhorar o patch introduzindo um comando de mudança via pedal.

Observemos, então, as vozes segundo o temperamento igual:

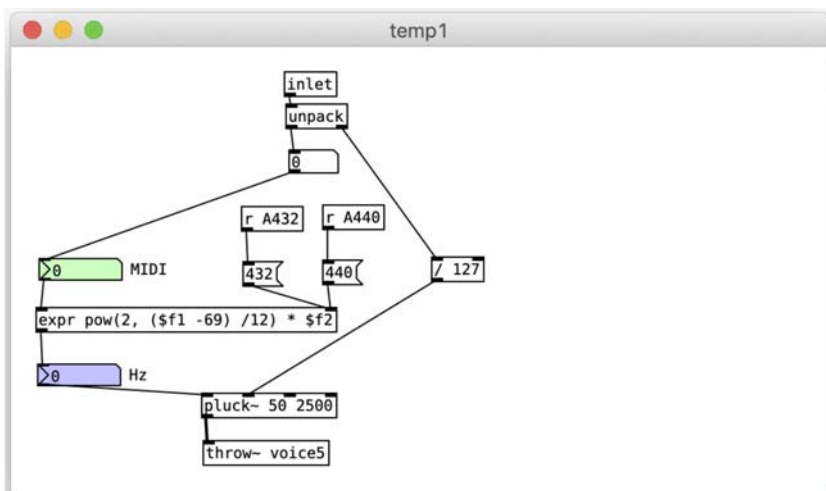


Fig. 2: sub-patch Temperamento Igual (fonte: acervo pessoal)

A voz (lembrando que optamos por limitar a quatro vozes) é enviada ao instrumento temperado (temp1 a 4). Este simplesmente converte a nota em frequência e o som é produzido na função [pluck~], que utiliza método de modelamento físico (Karplus-Strong) de cordas beliscadas (aqui, com parâmetros para simular sons de cravo).

As coisas se tornam mais complexas quando escolhemos as afinações não temperadas, pois o MIDI foi dimensionado para o temperamento, quando se definiu no protocolo a numeração de notas do teclado como modelo. Felizmente, as mensagens MIDI permitem que apliquemos valores fracionários correspondentes aos Cents entre um semitom e outro (um semitom possui 100 cents). Usando então o temperamento como régua, calculamos todos os desvios em termos de cents para cada grau da escala. Com isso, criamos um crivo que identifica a nota, a reduz ao *pitch-class*, de modo que permite adicionar ou subtrair cents correspondentes às devidas notas. Isso obtemos ao aplicar a operação matemática Mod na base 12.

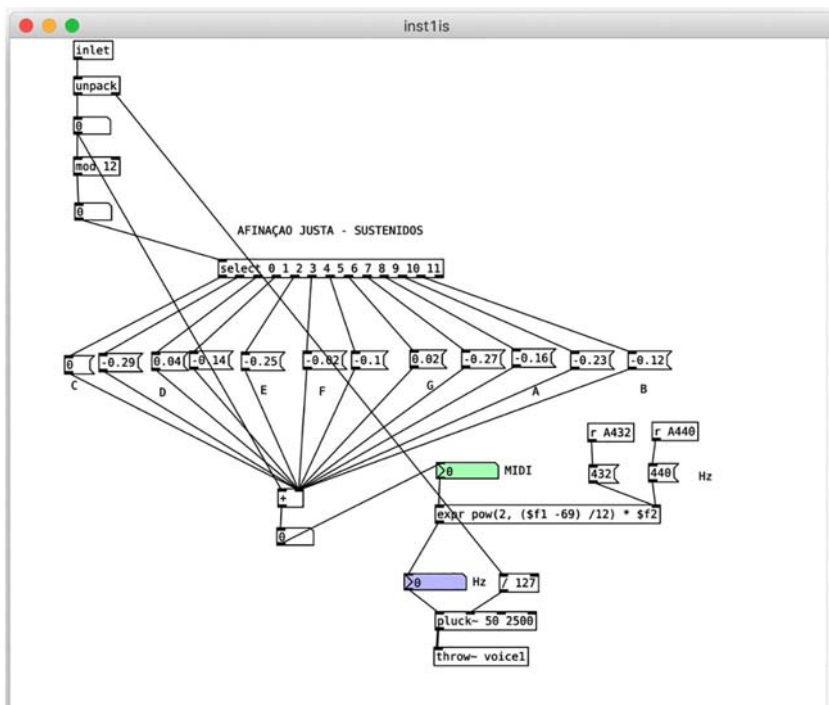


Fig. 3: sub-patch Afinação Justa / sustenidos (fonte: acervo pessoal)

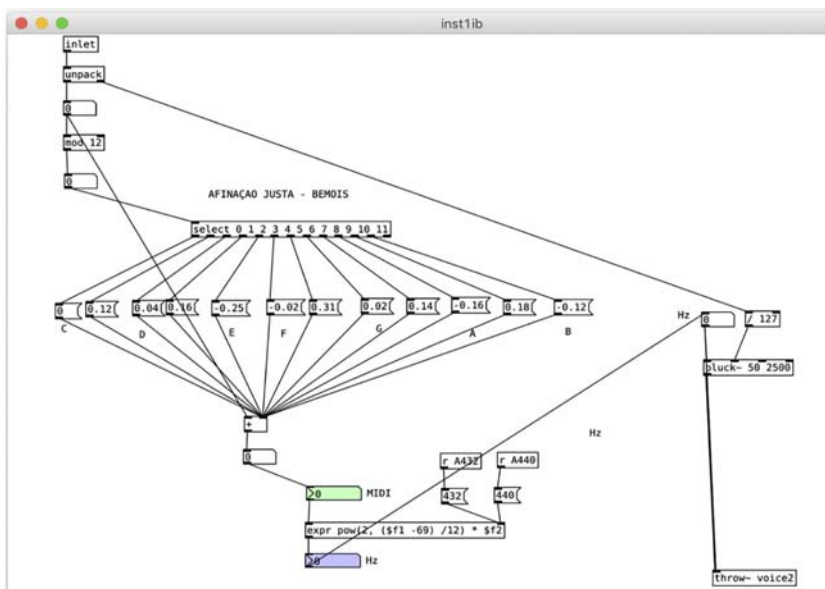


Fig. 4: sub-patch Afinação Justa / bemóis (fonte: acervo pessoal)

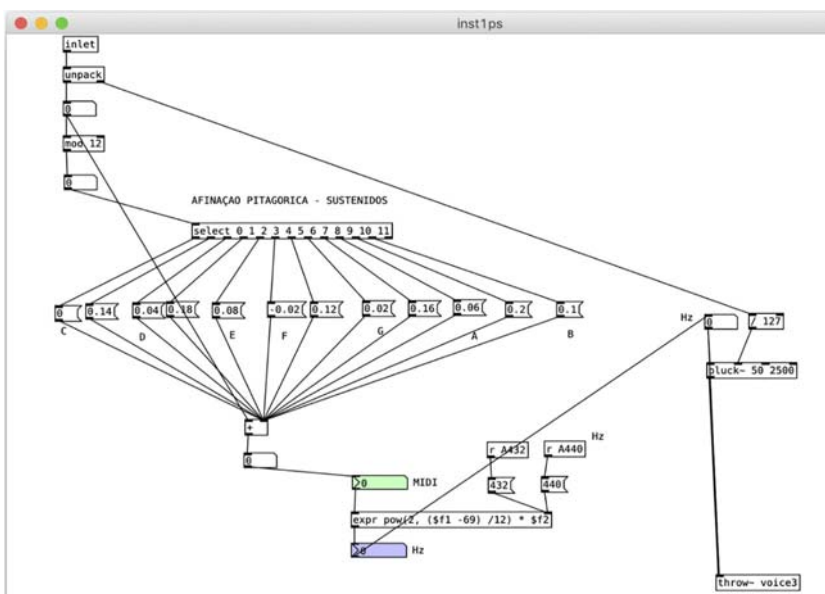


Fig. 5: sub-patch Afinação Pitagórica / sustenidos (fonte: acervo pessoal)

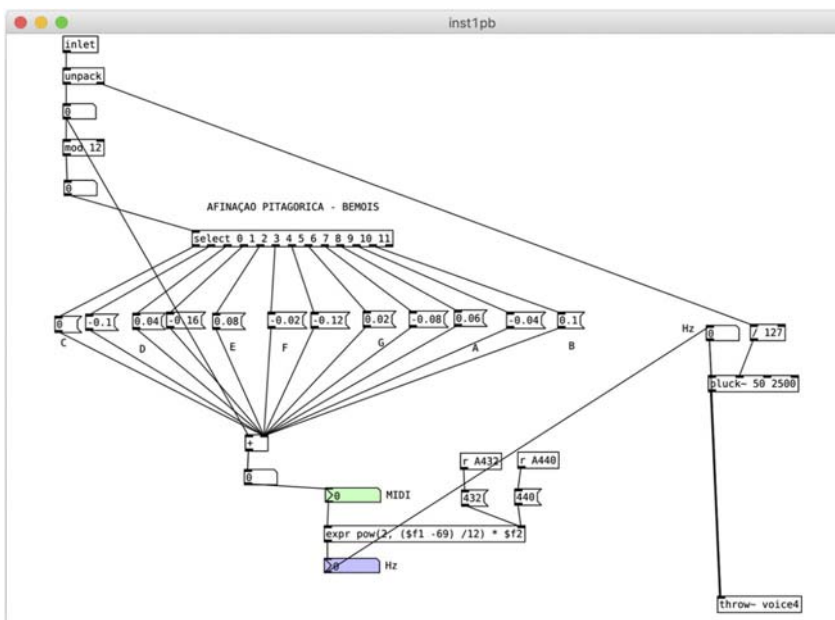


Fig. 6: sub-patch Afinação Pitagórica / bemóis (fonte: acervo pessoal)

Deste modo, os instrumentos temperados, os justos e pitagóricos trabalham simultaneamente sendo, porém, controlados em volume nos sliders do patch principal, ao gosto do intérprete. O programa se revelou fantástico, considerando a reação dos alunos pois, mesmo até os que já conheciam o assunto teoricamente, se surpreenderam com a confirmação aurál dos fenômenos.

Improvisação livre e performance mediada por computador

O experimento seguinte foi realizado como atividade da disciplina Música Computacional. Trata-se de uma disciplina que agrega alunos do curso de Composição, dos demais alunos da Música como disciplina Eletiva e alunos da universidade como Núcleo Livre. Essa configuração imprime grandes desafios, pois cada edição da disciplina traz um perfil diferente de alunos. Através da análise do perfil da turma procuramos explorar suas potencialidades. Foi realizado no segundo semestre de 2018, reunindo alunos provenientes dos cursos de Composição,

Educação Musical, Instrumento musical, Engenharia Elétrica e Artes Visuais.

Após treinamento em métodos de síntese e processamento digital de sinais, os participantes foram desafiados a desenvolver um projeto envolvendo a performance usando seus instrumentos musicais processados por computador, interagindo entre si na forma de improvisação livre. Para tanto, seus instrumentos eram captados por microfones ou captadores, inserido em diferentes canais em um patch PureData e devolvidos em tempo real pelos alto falantes. A tarefa demanda que, além dos performers, um dos participantes opere os parâmetros no computador.

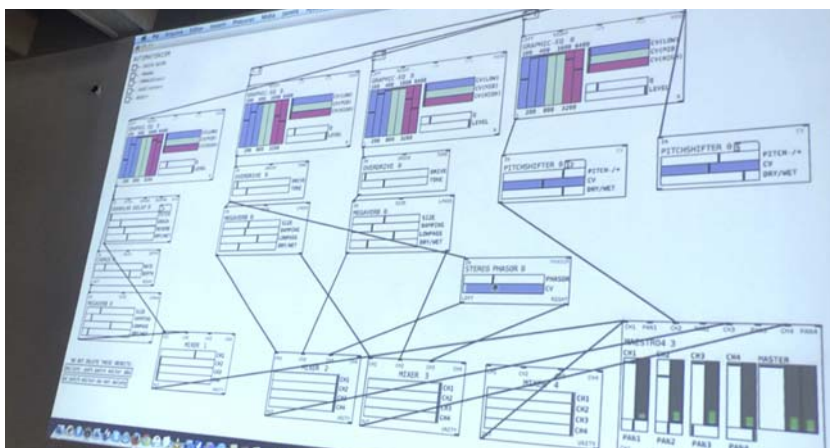


Fig. 7: patch geral (fonte: acervo pessoal)



Fig. 8: ensaio geral (fonte: acervo pessoal)



Fig. 9: performance (fonte: acervo pessoal)

Foram realizados ensaios onde os alunos foram instruídos sobre a prática de improvisação através de regras básicas: 1. concentrar-se no aspecto tímbrico do som que produz, exercitar o controle sobre o som processado resultante; 2. ouvir os demais músicos, e reagir de forma ora empática, ora contrastante; 3. interagir de forma orgânica, oferecendo espaço sonoro aos demais; 4. evitar a linguagem tonal, clichês musicais e citações.

Verificamos que é um exercício difícil, mas depois de vários ensaios o grupo desenvolve uma percepção de seu coletivo, fazendo surgir sonoridades ricas musicalmente.

Conclusão

Computamos cerca de vinte anos de atividade, onde passaram pelo Laboratório de pesquisa Sonora alunos de trabalho de conclusão de curso, iniciação científica, pós-graduação e nos projetos de pesquisa Grupo de Música Eletroacústica (produção artística focada nas estéticas eletroacústicas, Interação o compositor, graduandos e pós-graduandos, com a finalidade de produção artística, formação de público em benefício da comunidade) e Estúdio Escola (Convênio com a FUNAPE – Fundação de Apoio à Pesquisa, que proporciona a atuação como

empresa, prestando serviços fonográficos cujos rendimentos se revertem para a manutenção e upgrade dos laboratórios)

No contexto apresentado, concluímos que podemos contribuir de forma objetiva e efetiva no preparo do estudante de música para a contemporaneidade, fato comprovado pelo histórico dos estudantes que avançaram na carreira acadêmica e atualmente se destacam como docentes de universidades, pelos produtos acadêmicos e artísticos desenvolvidos em nosso laboratório.

Referências

- GUERRA, A. 1997. *Ambientes Interativos de Composição Musical Assistida por Computador*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP.
- POPE, S. T. 1993. "A Computer Music Library." *Computer Music Journal*, Vol17(3): 3-6. Mass.: MIT Press.
- POPE, S. T. 1994. "A Taxonomy of Computer Music". *Computer Music Journal*, Vol. 18, No. 1 (Spring, 1994): 5-7. Mass.: MIT Press.
- PUCKETTE, M. M. 1988. "The Patcher", *Proceedings, ICMC*. San Francisco: International Computer Music Association, 420-429.
- PUCKETTE, M. 1989. "Max reference manual for version 2.0." IRCAM internal documentation, 31 pp.
- PUCKETTE, M. 1991. "Combining Event and Signal Processing in the MAX Graphical Programming Environment." *Computer Music Journal* 15(3): 68-77.
- PUCKETTE, M. 1996. "Pure Data: another integrated computer music environment." *Proceedings, Second Intercollege Computer Music Concerts*, Tachikawa, Japan, 37-41.
- PUREDATA. 2019. PURE DATA: AN OPEN SOURCE VISUAL PROGRAMMING LANGUAGE FOR MULTIMEDIA. <https://puredata.info>. ACESSADO EM 20/09/2019.
- ROSSING, Moore & Wheeler (2002) *The Science of Sound*. NY: Addison-Wesley.

¿ENTRENAMIENTO VOCAL O CALENTAMIENTO?

PROPUESTAS PARA UNA PRÁCTICA VOCAL CONSCIENTE

Claudia Mauléon e Esteban Etcheverry

El Director de Coros y la Práctica Vocal

El director de coros necesita enfocarse tanto en el armado musical de la obra como en la interpretación, pensar entonces en resolver problemas de sonido que son inherentes a dificultades de ejecución vocal puede resultar abrumador, particularmente porque la técnica vocal no es su especialidad. Probablemente, esta sea una de las razones por las cuales el trabajo sobre la voz se ha consolidado en una serie de rutinas denominadas “calentamiento vocal” que por lo general se localizan al comienzo del ensayo.

Parecería haber consenso entre los directores acerca de que una ejercitación breve, pero regular de la voz –de los coreutas– al comienzo del ensayo, la prepara para responder a las directivas y requerimientos que las diversas obras demandan (Winnie, 2014). Con este criterio, suelen incluirse en la preparación vocalizaciones con problemáticas rítmico- melódicas similares a las que ofrece el repertorio, de modo de favorecer el aprendizaje y la fluidez vocal durante el ensayo.

¿Qué sucede entonces cuando aún subsisten problemas relativos a la calidad de la producción vocal? ¿Qué recursos se ponen en juego para resolver cuestiones tales como notas caladas, desbalance tímbrico, problemas en pasajes que requieren agilidad o un gran *legato*? ¿Cómo favorecer un sonido blando en pasajes *forte* o evitar que los *piani* y *pianissimi* suenen apretados o se desafinen?

Algunas estrategias remediales conforman rutinas de ensayo más o menos estandarizadas, por ejemplo, segmentar el ritmo, la melodía o la articulación del texto o recurrir a vocalizaciones con determinadas sílabas o vocales. Resulta particularmente notable que muchas estrategias para mejorar el sonido o resolver dificultades de afinación se organicen en torno a la articulación (sílabas, texto, onomatopeyas).

Otro recurso habitual a la hora de resolver dificultades de ejecución vocal en los coros es la repetición de los fragmentos problemáticos. Este recurso se apoya en la premisa de que, al repetir un fragmento una y otra vez, los cantantes se familiarizarían con la dificultad y se adaptarían progresivamente a ella, hasta conseguir resolverla. Los coreutas transferirían intuitivamente las indicaciones musicales del director a la ejecución vocal.

El razonamiento subyacente a este enfoque sería que, debido a que la voz ya fue preparada durante el comienzo del ensayo, las dificultades de ejecución vocal se resolverían gracias a la flexibilidad propia de la voz. Consecuentemente, los tropiezos y escollos que surgen posteriormente serían inherentes a las dificultades musicales que entraña la obra. Desde esta perspectiva, la repetición, y la práctica fragmentada de dificultades (ritmo, melodía, dicción, etc.) tienen sentido.

Ahora bien, ¿Sería factible identificar con algún grado de precisión qué elementos – entre los ejercitados durante el calentamiento/preparación vocal– preparan, favorecen o predisponen la voz para resolver, tal o cual aspecto del sonido vocal? ¿Cuenta el director con algún parámetro, alguna información, que le de certeza de que la voz del grupo “esta lista” para abordar las exigencias del repertorio? ¿Cabe preguntarse, cuál es la mirada sobre el instrumento vocal que guía a la preparación vocal? ¿Se trataría de músculos que deben estirarse y precalentarse para que no sufran daño al cantar? ¿Serían coordinaciones que – similarmente a como se aprende a caminar, a hablar o a andar en bicicleta– se van refinando instintivamente mediante sucesivas repeticiones? ¿Se trataría de ir ampliando el rango de alturas y movimientos que se usan para hablar?

Este trabajo invita reflexionar sobre estas y otras cuestiones relativas a la preparación vocal del coreuta. Para ello la examina desde el punto de vista de la lógica funcional de la voz, y desde los enfoques de modelos de la psicología de la música que permiten comprender mejor los modos de aprendizaje del cantante. El artículo define el concepto de Práctica Vocal Consciente, y lo propone como un modelo de trabajo

sistematizado con la voz, susceptible de ser aplicado a todas las etapas del ensayo, esto es, antes de comenzar, durante el aprendizaje de una pieza, en los ensayos y en la ejecución de las obras. Se sugiere que este modo de trabajo vocal tiene una incidencia positiva en la en la producción vocal, en la dinámica del ensayo, en la predisposición de los cantantes, y consecuentemente, en el producto artístico-musical final.

Los Paradigmas detrás de la Práctica

No hay duda de que la práctica coral es una práctica en torno a la voz y los directores de coros, en mayor o en menor medida, son conscientes de que –tanto en los coros amateur como en los profesionales– es necesario dar indicaciones que permitan modificar el sonido de acuerdo a la interpretación de la pieza.

El repertorio de indicaciones vocales que los directores suelen aplicar se ha consolidado principalmente gracias a dos fuentes, la tradición oral y la bibliografía específica para dirección coral o técnica vocal para coros. Ahora bien, tanto las indicaciones que se traspasan por tradición oral, como aquellas que provienen de la bibliografía, podrían analizarse críticamente a la luz de los nuevos paradigmas de la función vocal y la pedagogía del canto.

Por un lado, la bibliografía ofrece un material valioso que es necesario reinterpretar, pues, gran parte de ella continúa anclada en la tradición y no ha logrado incorporar los nuevos conceptos aportados por la pedagogía de la música, ni los conocimientos que la ciencia ha desvelado en los últimos 50 años sobre el funcionamiento de la voz. Por otra parte, existen múltiples fuentes online que ofrecen al director ejercitación basada en el conocimiento científico (p. ej. Harris, s.f.; Hale, 2018; Leach, 2014, Cook, 2019, entre otros), pero la dificultad con esta información es que muchos directores repiten esas rutinas de trabajo sin conocer sus fundamentos, y consecuentemente sin saber cómo contextualizarlas a su grupo coral o al repertorio que se proponen abordar. El resultado, es una aplicación acrítica, generalizada, repetitiva y mecánica. Dicho de otra forma, hay muchas fuentes de información seria acerca del trabajo con la voz, pero trasladar estas buenas ideas sin adecuarlas al contexto de aplicación – esto es edad de los coreutas, la situación corporal, la experiencia musical del grupo, las circunstancias particulares del ensayo, el repertorio– desvirtúa su

sentido y utilidad. Del mismo modo, la forma en que se introduce y enseña un ejercicio, y el rango de alturas en que se lo aplica, pueden variar dramáticamente sus resultados.

Tal como lo puntualizan Alessandroni y Etcheverry (2013), uno de los problemas del material para directores de coro referido a la voz, es que implícitamente, considera las teorías en las que se basa generalizables a todos los individuos. Consecuentemente, ofrece instrucciones bastante precisas y rutinas a seguir, dando por sentado que serán efectivas en para cualquier grupo o sujeto. De este modo, la magnitud corporal, psíquica e individual de la voz queda relegada. Esto es que la voz emerge en un individuo cuyo cuerpo-mente participa integralmente en cada acción.

Sobre esta cuestión, Winnie (op. cit), (Swan, 1988: 25) señala que, por un problema de desconocimiento, muchos directores evitan lidiar con la voz y se focalizan directamente en el repertorio, mientras que otros se aferran a la repetición de gran número de ejercicios con la esperanza de que, de algún modo, la calidad del sonido mejore.

Algo similar ocurre cuando un director que toma clases de canto, o un cantante devenido en director o preparador vocal, extrapolan los modelos de trabajo de la clase individual al grupo. Sin duda la experiencia vocal individual es muy positiva para el director o el preparador y le ayuda a comprender mejor las dificultades de ejecución vocal. Pero, la aplicación acrítica y directa de la práctica individual al grupo puede resultar lejana a las posibilidades del conjunto coral.

Otro factor de influencia es que la formación académica de los directores corales ha seguido durante mucho tiempo, un modelo en el cual el conocimiento se transmitía *del maestro al aprendiz* (Musumeci, 2002), paradigma en el cual la imitación y la tradición de la práctica eran sello de prestigio. Ser el *"heredero"* de un *"gran maestro"* suponía el desafío de seguir fielmente un arquetipo, y consecuentemente aceptar acríticamente sus enseñanzas. Sin embargo, no puede soslayarse que, al poner en práctica las enseñanzas de la tradición (como cualquier otra), se produce necesariamente una reinterpretación del conocimiento. Habida cuenta de esto, el desafío para las nuevas pedagogías musicales del S. XXI, consiste en examinar críticamente el bagaje de la tradición e integrarlo con los aportes de los nuevos conocimientos disponibles, tanto los provenientes de las áreas directamente ligadas a la práctica musical, como de otras menos próximas al objeto de estudio (Holland, 2008).

En otras palabras, el reto para la formación de los directores corales de hoy en día es ir más allá del marco de los conocimientos musicales y gestuales, y adentrarse en la lógica funcional que rige al instrumento vocal. Con esta idea en mente, se propone un enfoque holístico del trabajo vocal que impacta en la calidad de la emisión vocal y la producción musical del grupo, y que da lugar a que la dimensión individual y la creatividad del director/ preparador se desplieguen. Tal enfoque, denominado Práctica Vocal Consciente, toma en cuenta las relaciones e interacciones entre el cuerpo, el pensamiento musical y la voz.

En las líneas que siguen una aproximación al fundamento teórico de esas ideas.

Un Marco Teórico para Repensar la Práctica Vocal

El Canto como Comunicación Intersubjetiva

Uno de los modelos de la psicología cognitiva actual postula que la mente es una integridad con el cuerpo y que las percepciones y las acciones de los individuos se entraman en la construcción cognitiva del mundo (Barsalou, 2003; Gibbs, 2006). Estos modelos sugieren que las representaciones mentales son imágenes de índole sensorio-motriz con las cuales la mente razona, construye conceptos y se implica en relaciones interactivas con el mundo. Además, tales imágenes no serían neutras, sino que estarían asociadas a una valencia que les otorga un color emocional (Damasio, 1996, 2010) y condiciona la ejecución de las acciones. Varias de estas teorías proponen que la mente utiliza memorias sensorio-motrices para simular las acciones y sus consecuencias (Metzinger 2003, 2009; Metzinger & Gallese, 2003). Este fenómeno aplicado a la experiencia musical queda bien explicado gracias a las contribuciones de Michel Imberty (2005, 1981, 1997, 1991).

Imberty compara la forma en que los bebés construyen la experiencia del tiempo con lo que ocurre en la mente de un oyente de música. Para el bebé, dice Imberty, el tiempo existencial se reduce al presente inmediato, y ese breve marco temporal está asociado a sensaciones de placer/displacer acerca de acciones, percepciones o intercambios con su entorno más próximo. De esta forma, el infante puede asociar sus experiencias con una valencia, descubriendo en ella un sentido de motivación intrínseca hacia la acción. Su experiencia de

‘hacer’ encuentra una dirección, un objetivo, el cual una vez alcanzado, es reemplazado por otro y su atención se reenfoca hacia una nueva secuencia. Así, el transcurrir temporal cobra sentido a posteriori, cuando la sensación de satisfacción es alcanzada, y este proceso permite la aparición de una experiencia rudimentaria del tiempo narrativo. En otras palabras, las nociones de un antes, un ahora y un futuro inmediato surgen a partir de cambios de estado corporal asociados a una valencia emocional.

(Imberty, 2005, op. cit) explica que, de forma análoga a esa estructura proto-narrativa, la música trata de algo que es sentido durante el transcurrir temporal. Por ejemplo, en la escucha musical, el oyente empareja la organización sintáctica de la música con los patrones afectivos internos que ella desencadena en él. Al hacerlo, construye un esquema ‘a priori’ que crea una expectativa, la cual es inmediatamente reemplazada por el evento musical real. Esta expectativa, de carácter afectivo e inconsciente, genera un sentido de cohesión en el discurso musical percibido. Así, a medida que transcurre la escucha de la obra, las perspectivas del oyente se van confirmando o modificando con la sucesión de eventos reales, este es el proceso que le permitirá, al final de la audición comprender el discurso narrativo de la pieza.

En el caso del ejecutante, este proceso tiene lugar durante el trabajo interpretativo y adquiere diversos grados de consciencia. En las sucesivas aproximaciones a la obra, el intérprete descubre el flujo emocional que la estructura de la pieza suscita en él y procura plasmarlo en sus acciones de ejecución (Mauléon, 2008). Este movimiento emocional es, esencialmente, lo que el artista-intérprete busca comunicar en cada instante de su performance. La motivación para la música es pues la comunicación intersubjetiva. Los grandes intérpretes, podría decirse, logran sumergir al oyente en un flujo temporal-emocional compartido. Pero aun cuando el artista ejecuta en soledad, el flujo musical tiende a la extroversión de un estado interior. La motivación del ejecutante para fluir con la música es análoga a la del bebé que se involucra en una acción sólo por las sensaciones y sentimientos que le provoca.

“Similarmente a cómo el bebé vive en el breve instante existencial del momento presente, el músico experimenta cada matiz sonoro (...) [y su] yo está inmerso en una motivación intrínseca hacia el movimiento musical, que apunta afuera, hacia el mundo, creando un flujo narrativo” (Mauléon, 2018).

Se ha propuesto que en el acto de ejecución el músico sigue el imaginario (sensorio-motriz) en su mente y lo materializa, lo encarna en los gestos de ejecución. Así las Gestalten en la mente del ejecutante se plasman en la materia sonora. El público, gracias a mecanismos neuro-cognitivos de simulación sería capaz de captar sensiblemente, y así compartir, la experiencia de las *formas encriptadas* en la materia sonora (Mauléon, 2018 op. cit).

Imaginación, Movimiento y Comunicación en el Canto

De acuerdo a lo expresado más arriba, la ejecución en la música – y particularmente en el canto–, puede concebirse como el producto de una estrecha relación entre las imágenes y conceptos que el músico elabora en torno a la pieza musical y la forma en que los corporiza para dar lugar al sonido imaginado y transmitir –mediante él y mediante su toda gestualidad– los contenidos expresivos y emocionales que constituyen su interpretación de la obra.

Ahora bien, en el transcurso del desarrollo vocal-instrumental del cantante –como de cualquier otro instrumentista– dos situaciones tienen lugar en paralelo. Por un lado, se produce la conformación de un nuevo esquema corporal-vocal, que se diferencia y automatiza separadamente de las funciones de la deglución y del habla. Por otro, se desarrollan las habilidades musicales, de manera que estas últimas se van entramando más y más junto con el esquema corporal vocal para el canto a medida que evolucionan el desarrollo de las competencias musicales y de ejecución.

En suma, durante la ejecución cantada deben ponerse en perfecta armonía las representaciones musicales del cantante y las coordinaciones motoras que ensamblan todo el instrumento vocal. Tal integración puede ser más o menos fluida en virtud de la justeza con que el cantante se configure internamente la estructura de la música o en virtud del grado de desarrollo de su esquema corporal-vocal. Ambas condiciones pueden no darse en el mismo grado, a veces la representación musical es clara pero el sistema muscular no está totalmente coordinado o viceversa. La experticia daría cuenta de un grado de integración elevada (Miklaszewski, 2004; Sloboda, 1985). Sloboda, 1997), donde el cuerpo-mente del cantante fluye con el transcurrir musical.

De acuerdo con la imagen mental (Edlund, 1997) que los músicos construyen de una pieza musical está fuertemente mediada por la configuración de los patrones motores y propioceptivos determinados por la relación entre los límites de la anatomía humana y las características constructivas y acústicas del instrumento. Consecuentemente, las relaciones anatómicas y funcionales del aparato vocal constituyen la potencia y el límite físico para las posibilidades de ejecución en el canto. Asimismo, igual que toda ejecución instrumental, el canto involucra una serie de movimientos que se ensamblan en acciones complejas para materializar el sonido que el ejecutante ha imaginado. Es así que los pensamientos musicales, los gestos de ejecución y la gestualidad idiosincrática del intérprete se entrelazan en patrones motores complejos. Las técnicas más modernas de entrenamiento de la voz (Rabine, 2001, 2002; Parussel, 1999) se valen de estas relaciones para desarrollar una técnica vocal compatible con un uso del cuerpo flexible e histriónico.

Así entendida, la voz en su uso artístico puede caracterizarse como la resultante del juego dinámico entre la corporalidad y las intenciones comunicativas del intérprete. Donde corporalidad incluye tanto los aspectos anatómicos y funcionales que determinan las cualidades del sonido en la voz, como a la situación corporal del intérprete en sus relaciones con el entorno, en lo mediato y lo inmediato. Las intenciones comunicativas del intérprete, a su vez, son entendidas como las ideas musicales conscientes y no conscientes que guían la interpretación, las cuales incluyen elementos afectivos y emocionales, y constituyen un imaginario complejo en el que la situación corporal del intérprete también tiene incidencia (Mauléon, 2019).

Ahora bien, si como se afirmó previamente los límites y posibilidades de la voz en su rol instrumental están vinculados a su anatomía-funcional, conocerla parecería ser una condición necesaria para comprender e interpretar toda práctica vocal. Cada director deberá decidir en forma personal en qué medida y profundidad está dispuesto a ahondar en esta temática. Afortunadamente, los conocimientos científicos en torno al funcionamiento de la voz están hoy disponibles y al alcance de quién desee acceder a ellos. No obstante, el lector encontrará en la tabla 1, algunas de las relaciones funcionales más significativas que ponen de relieve la lógica funcional de la voz en sus nexos con la totalidad del cuerpo y los procesos cognitivos que el artista pone en juego durante la ejecución.

Algunas Relaciones Funcionales		
Perspectiva desde la Función Vocal hacia el Cuerpo		
Función	Relación con ...	Descripción
Articulación y Resonancia (Boca, lengua, dientes, músculos de la mimica, faringe, vestibulo laríngeo)	Lengua, labios, m. maseteros, m. temporales,	-Se vinculan a la función de resonancia por sus conexiones con el paladar y a la faringe. Cuando están activos hacia la deglución la restringen, cuando actúan hacia la respiración la favorecen.
Emisión (Laríngeo)	Lengua	-La lengua se conecta con el cartilago epiglótico y en la función de deglución contribuye a bajar el cartilago epiglótico y cerrar el paso a la laringe. Para el canto esto cuando hay tensión que condiciona la lengua hacia sus movimientos deglutorios, todo el mecanismo de fonación quedará afectado. -Por su conexión con el hueso hioides, puede incidir en el ascenso y descenso de la laringe. En el canto la lengua no debería participar activamente en los movimientos laríngeos.
Respiración (Caja torácica, pulmones, diafragma, m. intercostales externos e internos, m. abdominales, m. accesorios de la respiración)	Emisión	El diafragma se conecta con la faringe y con la laringe a través del esófago (vía hiato esofágico), y éste a su vez con la zona inferior de la laringe. Por eso, una inspiración profunda resultará en el descenso de la laringe y el alargamiento de la faringe. El sonido poseerá mayor riqueza armónica.
	Resonancia	
	M. Recto del Abdomen	Conecta el esternón y la pelvis, su contracción colapsa la caja torácica y limita la posibilidad para una respiración profunda. En el canto debería mantenerse pasivo.
	M. Abdominales Transverso y Oblicuos externos e internos, m. del suelo pélvico.	Su contracción estabiliza la pelvis y la columna, alarga el torso y contiene el contenido visceral. Por su función postural, evitan el colapso de la caja torácica lo cual permite una exhalación regular. Esto da al cantante la habilidad de controlar la cantidad precisa de presión de aire debajo de las cuerdas vocales.
Desde el Movimiento a la Función Vocal		
Las relaciones descritas someramente más arriba, pueden dar al lector una idea de las múltiples relaciones entre la función vocal, las funciones corporales, la postura y el movimiento. Estas relaciones explican porqué la pedagogía vocal puede valerse del movimiento para, mediante ellas, favorecer y entrenar la voz cantada. Más aún, el trabajo sobre las formas de imaginar y pensar un movimiento también puede influenciar los movimientos reales. En el trabajo con la voz esto puede ser muy útil para controlar la aparición de movimientos asociados involuntariamente a la emisión de la voz y que la interfieren.		

Tabla 1: Ejemplifica algunas relaciones funcionales que dan cuenta de la lógica entre la técnica vocal, y los límites y posibilidades de la anatomía humana.

Creando una Experiencia Consciente en la Práctica Coral

Hasta aquí se han revisado la problemática del trabajo vocal en los coros y un marco de conocimientos teóricos cuyas ideas abren nuevas perspectivas para el entrenamiento vocal. La Práctica Vocal Consciente surge de la búsqueda de operacionalizar estos conocimientos y acercarlos a la práctica cotidiana de directores de coro, cantantes y profesores de canto.

La Práctica Vocal Consciente (PVC en adelante) integra conceptos y criterios provenientes de (i) las Ciencias de la Voz, (ii) la Psicología de la Música y (iii) las Teorías de la Mente Corporeizada (*Embodiment*), así como estrategias y enfoques tomados de los métodos Rabine y Feldenkrais. Tiene en cuenta los modos de aprender, percibir y pensar el cuerpo y la voz para la construcción de la ejercitación que propone y el modo de presentarla a los cantantes.

Las principales nociones a que refiere el marco teórico general de la PVC ya han sido desarrolladas en la sección anterior. Resta hacer una

breve referencia a los aportes que la PVC toma de los métodos Rabine y Feldenkrais.

Del primero hemos incorporado varias nociones y procedimientos vinculados a la función vocal y sus relaciones profundas con los diversos sistemas del cuerpo. Por ejemplo, con el sistema postural (figura 1), con el sistema de deglución, con el sistema respiratorio, y particularmente, hemos tomado las relaciones funcionales entre sistemas. Rabine también creó ejercicios muy específicos para coordinar y entrenar las funciones parciales que se ensamblan en la ejecución vocal, la PVC, procura rescatar lo esencial de estas contribuciones que operacionan gran parte del conocimiento científico acerca de la voz humana.

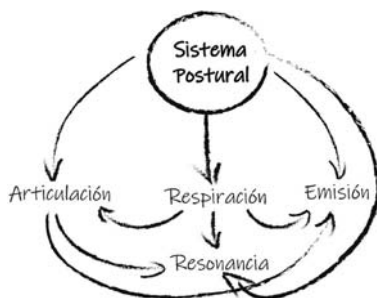


Fig. 1. Muestra al sistema postural como un pilar de sostén para la función vocal. Cuando los músculos que trabajan para mantener la postura erecta están tónicos, aquellos destinados a la respiración y al movimiento se encuentran libres para hacer su tarea. Por otra parte, muestra la respiración como un eje desde la cual se puede incidir en la emisión, la articulación y la resonancia. Pone de relieve además, que las estructuras que participan de la articulación pueden repercutir en la emisión del sonido y la resonancia.

Del método Feldenkrais, se han tomado conceptos y propuestas metodológicas para ordenar y secuenciar la práctica vocal. Particularmente, en todo lo referente a la conducción de la atención, el modo de introducir las secuencias de trabajo vocal y el uso de la palabra como herramienta, tanto para cimentar la experiencia consciente, como para proveer claves sensoriales que contribuyan a la exploración y el desarrollo de la percepción.

Sobre la base de todos estos aportes (Fig. 2) la PVC se enfoca en crear una experiencia de aprendizaje corporeizado que facilite las condiciones para que el imaginario sensorio-motriz subyacente al pensamiento musical y al sonido deseado/ imaginado, pueda ser vinculado conscientemente con las acciones de ejecución.



Fig. 2. En la Práctica Vocal Consciente (PVC) confluyen los aportes de las ciencias de la voz, la psicología de la música, las teorías de la mente corporeizada (*embodiment*) y los métodos *Feldenkrais* de consciencia mediante el movimiento y *Rabine* de educación funcional de la voz.

Principios y Aportes Originales de la PVC

Las líneas que siguen intentan describir de una forma general y llana el paradigma de la PVC, la figura 3 sintetiza los principios generales que lo conforman.

La PVC se Organiza en Torno a una Relación Funcional

La razón para proceder de este modo se vincula a la necesidad de producir un proceso pedagógico que tenga lógica y continuidad tanto dentro el marco de un ensayo, como dentro de la sucesión de ensayos. En otras palabras, en cada ensayo, el coreuta debería advertir que ha adquirido un recurso para mejorar un aspecto concreto de su voz, recurso, al cual el director podrá recurrir luego para solucionar problemas durante la ejecución del repertorio.

En las Secuencias de PVC se vislumbra un Objetivo Musical

Para que la práctica vocal resulte efectiva y estimulante, se debe poder advertir su aplicación en la música, concretamente en el canto. Por esa razón las secuencias de práctica incluyen siempre la producción vocal, aun aquellas cuyo foco está centrado en las relaciones entre la voz y los grandes movimientos.

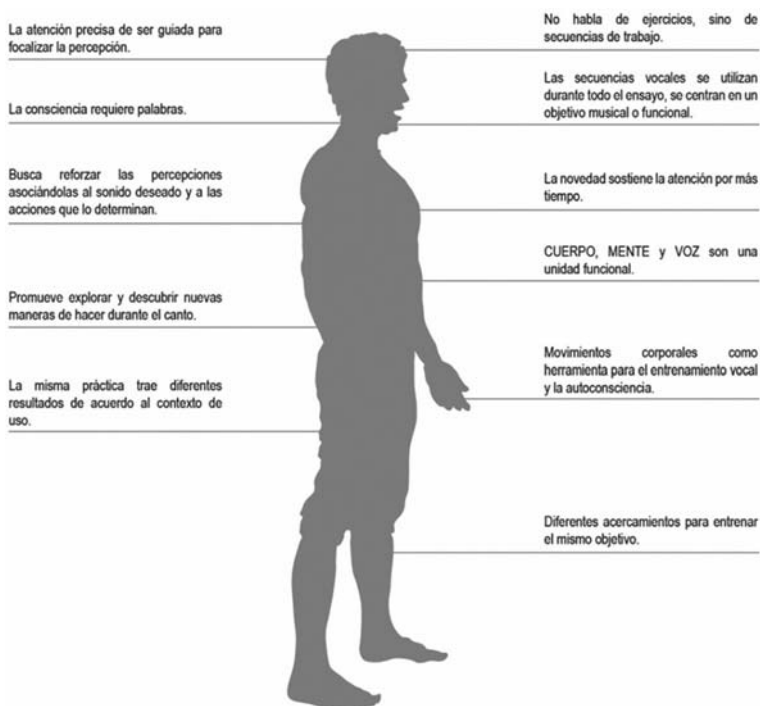


Fig. 3. Principios generales de la PVC en donde se promueve una experiencia corporeizada de aprendizaje.

La PVC organiza el trabajo en Secuencias

La PVC no habla de ejercicios o de vocalizaciones sino de *secuencias de trabajo vocal* y esto tiene una razón de ser. Esta es que la PVC busca desarrollar la percepción de las sensaciones corporales y sonoras vinculadas, tanto al sonido vocal producido, como a las acciones de ejecución que lo determinan, y la estrategia para lograrlo es segmentar una acción compleja (tal como una vocalización) en secuencias simples. En el caso particular de los coreutas aficionados, este procedimiento facilita la diferenciación entre los esquemas sensorio-motrices asociados al habla y aquellos nuevos y distintivos que el canto necesita.

Las secuencias que estructuran la PVC tienen dos efectos principales, por un lado, desarmar un paquete de información sensorio-motriz que está consolidado (el esquema corporal-vocal con que el individuo opera habitualmente), y por otro, dan lugar a que la atención pueda

registrar sensaciones y movimientos dentro de cada secuencia. Por otra parte, cada secuencia es una oportunidad para explorar nuevas formas de realizar las acciones contenidas en ella. Al progresar una secuencia hacia la acción global completa, el individuo puede encontrar ‘nuevos modos de hacer’, y localizar en forma consciente las sensaciones y movimientos asociados a ellos. En este proceso –que necesariamente se extiende a través de la continuidad de los ensayos– se desarrolla un esquema corporal-vocal diferenciado del habla y asociado al canto y al repertorio en cuestión.

Las Secuencias de Trabajo Vocal Reaparecen al Ensayar el Repertorio.

Una de las diferencias de la PVC con los modelos tradicionales es que las secuencias de trabajo vocal empleadas en el curso de los ensayos reaparecen durante la práctica de las obras, y lo hacen principalmente de dos maneras. En algunas ocasiones, durante el ensayo, el director puede decidir mostrar cómo una secuencia –ejercitada momentos antes o en ensayos anteriores– se aplica en un pasaje de la obra, por ejemplo, para embellecer el sonido, o mejorar la dicción, o prolongar el *fiato*, etc. En otros momentos, el director puede decidir reintroducir una secuencia para solucionar un problema de ejecución y hacer evidente una vez más la relación entre lo trabajado en la ‘preparación vocal’ y la producción vocal en la obra.

El objetivo tras este modo de proceder es evocar durante la ejecución del repertorio las sensaciones, movimientos y acciones experimentadas en las secuencias de trabajo y que comienzan a ser asociadas con una mejor calidad sonora. Es fundamental que los ‘*nuevos modos de hacer con la voz*’ se entramen como esquemas cinestésicos y kines-tésicos en la ejecución del repertorio, tanto para que su ejecución fluya con naturalidad, como para que las experiencias incipientes no queden encapsuladas dentro de una ejercitación que se realiza al comienzo de los ensayos y que nada tiene que ver con la producción artístico-musical.

La PVC Requiere Palabras

Para que las sensaciones se transformen en percepciones es necesario que sean alcanzadas por el foco atencional, y para que se consoliden en experiencias relacionadas con una acción o hecho específico es necesario conceptualizarlas en algún nivel, aunque sea muy básico. Con ese fin, después de una o varias secuencias de trabajo vocal, se demanda a los cantantes que verbalicen sus sensaciones o experiencias. Un recurso habitual es contrastar distintos ‘modos de hacer’ durante el

canto de un fragmento, y expresar en palabras las sensaciones, imágenes o experiencias asociadas a cada uno de ellos. Además, al poner en palabras –aunque sea sólo una– lo experimentado se ‘*empaqueta*’ un conjunto de imágenes sensorio-motrices. Este ‘*empaquetado*’ facilitará posteriormente la recuperación en memoria de la experiencia.

Por otra parte, es importante añadir que, aquello que el cantante verbaliza al final de una secuencia de trabajo, se refiere a su experiencia, a la imagen interna que *ese cantante, en ese momento particular* puede construir de su voz, y no a un hecho contrastable de la realidad. Es fundamental reconocer que la *imagen interna* –de la voz, del cuerpo durante el canto, las percepciones, sensaciones, emociones, etc.– que el cantante está construyendo en su mente es parte de un proceso cognitivo por el cual el esquema corporal-vocal se está reestructurando.

Poner la experiencia en palabras –junto al trabajo por secuencias y otros procedimientos ya mencionados– contribuye al que el cantante traiga a la conciencia gran parte de las acciones de ejecución, que en el canto ocurren al interior del cuerpo, y por tanto son extremadamente difíciles de asir. Esto le permitirá entender la relación entre aquello que hizo y las percepciones asociadas al sonido que produjo. Un contraejemplo puede contribuir a clarificar esta idea. Los cantantes experimentan a veces que durante una vocalización o en un ensayo logran un resultado vocal que les complace, pero luego no pueden reproducir la experiencia en otra ocasión, es decir, no logran reconstruir el proceso. El conjunto de estrategias que propone la PVC, y particularmente la de ‘nombrar’ la experiencia, buscan salvar este tipo de situaciones.

En la PVC la Voz es una unidad con la Mente y el Cuerpo

Por eso, la PVC usa el movimiento corporal directamente vinculado a la producción de la voz y al desarrollo de su percepción. Pero también trabaja desde el sonido y el movimiento imaginados hacia la producción vocal.

Dos bases conceptuales fundamentan estas estrategias. Por un lado, la noción de que el aparato fonador se vincula mediante cadenas musculares con diferentes sistemas del cuerpo (tabla 1), y consecuentemente, el uso inteligente del movimiento corporal es una herramienta para influenciar la función vocal y estimular algunas sensaciones asociadas a la producción eficiente del sonido. Por otro, que la imaginación –del movimiento musical-vocal, y del movimiento corporal– permite advertir con claridad las sensaciones vinculadas a las finas coordinaciones motoras implicadas en la ejecución.

Nuevamente, el objetivo final de la PVC es contribuir a que sonido imaginado y ejecución fluyan como un todo continuo.

La PVC Evita las Repeticiones y Varía las Secuencias

La razón es que el cerebro humano necesita de la novedad para que la atención se mantenga activa. Por eso, es conveniente que una misma relación funcional, o un mismo objetivo musical sean abordados mediante diferentes secuencias de trabajo vocal. Más aun, cuando una secuencia se revela poco efectiva, mejor que insistir con ella resulta modificar el plan de trabajo y reemplazarla por otra bien diferente, pero con el mismo objetivo. Eventualmente, aunque no de inmediato, se podrá volver a la secuencia original.

El Contexto de Aplicación es decisivo para la PVC

Como se mencionó en páginas previas, el contexto de aplicación puede modificar sustancialmente la efectividad de una propuesta. Pero ¿Qué entiende la PVC por contexto de aplicación? Por un lado, las características del grupo humano; por otro lado, el repertorio; y finalmente el ámbito y frecuencia de trabajo.

Las características del grupo humano hacen referencia a cuestiones como la base de conocimiento y experiencia musical, la experiencia con el canto, la franja etaria, la homogeneidad/ heterogeneidad del grupo, su motivación/ resistencia a aprender y explorar sobre la voz, etc. El repertorio, como marco contextual, dependiendo del grado de libertad que tenga el director para adaptarlo a las potencialidades del grupo humano, puede constituirse en refuerzo y continuidad de la PVC, o en un escollo para la evolución vocal del grupo. El ámbito en que se trabaja, la disponibilidad del espacio y los materiales, así como la frecuencia de los ensayos, también pueden constreñir o favorecer la práctica.

En Mauléon & Etcheverry (2018) el lector encontrará un video que ejemplifica el procedimiento de la PVC, allí se hace evidente que ella supone un reto para el director. Básicamente, porque al inicio hay que tomar en consideración las dificultades musicales del repertorio y las potencialidades vocales del grupo para crear un plan de trabajo a medida. Esto implica necesariamente, seleccionar o crear las secuencias de trabajo vocal más convenientes para llevarlo adelante. Naturalmente, la selección, secuenciación y aplicación de tales secuencias resulta inicialmente un desafío para el director o el preparador vocal, pero también es también un estímulo para el aprendizaje y la creatividad.

PVC para resignificar la Tarea del Director Coral

La tarea del director de coros es multifacética y compleja, este artículo no ha hecho sino poner de relieve uno de sus aspectos más desafiantes, el trabajo sobre la voz.

El recorrido del artículo invita a la reflexión en torno las prácticas más usuales de trabajo vocal en los coros y sobre la naturaleza del aprendizaje en la ejecución musical y en el canto en particular. Seguidamente propone un modo de organizar y sistematizar el trabajo con la voz denominado Práctica Vocal Consciente (PVC). Un modelo que se basa en los conocimientos provenientes de las ciencias cognitivas, de la psicología de la música y de las disciplinas que estudian la voz humana, y se lleva a la práctica mediante la integración sinérgica de dos metodologías, la educación funcional de la voz y el método Feldenkrais.

La PVC se constituye para el director de coros en un desafío y una oportunidad. El desafío de revisar y resignificar la propia práctica, y la oportunidad de contar para ello con una guía sistematizada y objetiva. La PVC intenta contribuir a la reinterpretación de los aportes del legado pedagógico-vocal y su integración con los nuevos conocimientos e innovaciones del siglo XXI en una práctica vocal enriquecida y eficiente. Así, la PVC intenta contribuir a que la creatividad personal del director coral se exprese fluidamente en todas las etapas del quehacer musical con su grupo.

Entre los aspectos novedosos que propone la PVC se encuentra el uso del cuerpo unido a la producción vocal. Esto tiene dos propósitos que se complementan. Por un lado, tomar ventaja de las relaciones entre el sistema postural y la función vocal, de manera que el movimiento corporal asista en la estimulación y la coordinación de aspectos parciales de la voz. Por otro, utilizar el movimiento para ayudar a la percepción de las sensaciones que provienen de la ejecución vocal.

Otro aspecto diferencial del enfoque de la PVC es que recomienda el uso de secuencias de trabajo corporal-vocal a lo largo de todo el ensayo. Esto es que, el entrenamiento vocal se entrama durante la etapa de aprendizaje e interpretación del repertorio. La PVC pues, se plantea como un proceso que evoluciona con la sucesión de ensayos.

Del mismo modo que procura integrar los saberes previos del director en su gestión del sonido vocal, la PVC promueve en los coreutas, como individuos y como grupo, la integración paulatina entre el

pensamiento musical y la conciencia del sonido dentro de un esquema corporal-vocal diferenciado para el canto. Este proceso, se espera, pueda constituir un aliciente para la práctica coral y una contribución para el trabajo colaborativo entre el director y su grupo.

Referencias y Bibliografía

- ALESSANDRONI, N. y Etcheverry, E. 2013. 'Dirección Coral – Técnica Vocal: un modelo integrado de trabajo'. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 1/1. La Plata, Argentina.
- ALESSANDRONI, N. 2016. *Las habilidades técnico-vocales. Reflexiones pedagógicas e institucionales sobre el canto y su enseñanza*. GITEV. La Plata, Argentina.
- BARSALOU, L. W. 2003b. 'Situated simulation in the human conceptual system'. *Language and Cognitive Processes*, 18: 513–562.
- CALAIS-GERMAIN, B. & Germain, F. 2013 *Anatomy of Voice. How to Enhance and Project Your Best Voice*. English Ed. 2016 Healing Arts Press. Toronto
- DAMASIO, A. 2010. *Y el Cerebro creó al Hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Destino. Barcelona.
- DAMASIO, A. R.; Everitt, B. J. and Bishop, D. 1996. 'The Somatic Marker Hypothesis and the Possible Functions of the Prefrontal Cortex', *Philosophical Transactions: Biological Sciences*. 351, 1996/1346, Executive and Cognitive Functions of the Prefrontal Cortex: 1413-1420. Royal Society ED. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3069187>. Accessed: 27-09-2017 16:55 UTC.
- COOK, T. 2019 *The anatomy of a great choral warm-up*. Chorus Connection. Recuperado en <https://blog.chorusconnection.com/the-anatomy-of-a-great-choral-warm-up>.
- EDLUND, B. 1997. 'Motor Patterns and Musical Structure': 697-702. In: A. Gabrielsson, *3rd. Triennial Escom Conference*. ESCOM. Upsala, Sweden.
- FÖDERMAYER, F. & Deutsch, W. A. 1993. 'Parmi Veder le Lagrime One aria, three interpretations'. In: A. Friberg, J. Iwarsson, E. Jansson and J. Sundberg eds. *Proceedings of the Stockholm Music Acoustics Conference*. Royal Swedish Academy of Music, 96-107. Stockholm.
- FOULDS-ELLIOT, S. 2004. *Respiration in operatic singing: Intention to communicate*. Doctoral Thesis. University of Sydney. School of Communication Science and Disorders. Faculty of Health Sciences. Online at: <https://pdfs.semanticscholar.org/e83b/eb8ad5926ff85b75944aef05b014ca998897.pdf>
- GIBBS, R. J. 2006. *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HALE, R. [Roger Hale]. 9 Feb 2018. *Choral Warm up #1: Full Vocal Warm up* [Archivo de vídeo]. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=tnJW-8a26OA&feature=youtu.be>.
- HARRIS, D. (s.f.) *Choral Warm Ups and Exercises*. VoiceScienceWorks. Recuperado en <https://www.voicescienceworks.org/choral-warm-ups.html#>.
- HOLLAND R. J. MAY. 2008. 'NATIONAL SCHOOLS OF SINGING AND THEIR IMPACT ON TEACHING VOCAL PEDAGOGY AND LITERATURE'. *17TH ANNUAL CONVENTION OF THE GLOBAL AWARENESS SOCIETY INTERNATIONAL*, San Francisco, CA, USA
- IMBERTY, M. 2005. *La Musique Creuse le Temps. De Wagner à Boulez : Musique, psychologie, psychanalyse*. L'Harmattan. Paris.
- IMBERTY, M. 1981. *Les Écritures du Temps*. Dunod. Paris.
- IMBERTY, M. 1997. Qu'est-ce que le «Mouvement» d'une Oeuvre Musicale? In: Escal & Imberty, eds. *La Musique au regard des sciences humaines et des sciences sociales Vo 1*. L. Harmatan. Paris.
- IMBERTY, M. 1991. 'Réflexions sur la Psychologie Cognitive dans les Études Musicales'. *Musurgia*: 82-87.
- LABERGE, D. 1998. 'Defining Awareness by the Triangular Circuit of Attention' *Psyche*, 4/7 June. <http://psyche.cs.monash.edu.au/v4/psyche-4-07-laberge.html>
- MADURA WARD-STEINMAN, P. 2018. *Becoming a Choral Music Teacher*. New York, Routledge.
- MAULEON. C. 2019. EL CANTO. UN COMPLEJO MENTE-CUERPO. IN N. ALESSANDRONI, B. Torres Gallardo y C. Beltramone, eds. *Vocalidades. Debates interdisciplinarios en la contemporaneidad*: 301-348. La Plata/Barcelona: GITeV/Universitat de Barcelona.
- MAULÉON, C. & Etcheverry, E. 2019. Práctica Vocal Consciente aplicada al Ensayo Coral. Recuperado de <https://youtu.be/f4DabLc3xMo>.
- MAULÉON, C. Abril de 2018 The Intentional Gesture. Mind-Body Integration in the Performer. En Ayari & Chouvel, "*Michel Imberty, la psychologie de la musique au-delà des sciences cognitives*". IRCAM - CNRS - UPMC, GREAM, IReMus (Université de Paris-Sorbonne - CNRS), Centre de Recherche en Psychologie et Musicologie Systématique (Psychomuse - Université de Nanterre). Paris.
- MAULÉON, C. 2008 *Las bases psicológicas de la interpretación en el canto ou Les fondements psychologiques des Adresses Expressives du Chanteur*. Tesis Doctoral. Universidad de Paris Nanterre. Paris.
- MCCOY, S. 2012. Some thoughts of singing and science. *Voice Pedagogy* 68: 527-530. Jacksonville, Florida.
- METZINGER T. 2003. *Being no One*. MIT Press. Massachusetts.

- METZINGER T. & GALLESE V. 2003. The emergence of a shared action ontology: Building blocks for a theory. *Consciousness and Cognition*/ 12: 49–571.
- MIKLASZEWSKI, K. 2004. 'What and why do we need to know about music psychology research to improve music instrument teaching?' In: W. D. Jane, ed. *The Music Practitioner. Research for the Music Performer, Teacher and Listener*: 27-36. Ashgate. Lincolnshire, UK.
- MUSUMECI, O. 2002. Hacia una educación de Conservatorio Humanamente Compatible. En Martínez & Musumeci, Segunda reunión Anual de SACCoM. Quilmens, Argentina.
- NELSON, S. H & BLADES-ZELLER, E. 2002. *Singing with your Whole Self. The Feldenkrais Method and Voice*. Scarecrow Press. Maryland. USA.
- NIX, J. & BLAKE SIMPSON, C. 2008 Semi-Occluded Vocal Tract Postures. *Journal of Singing* 64/3: 339–342
- LEACH, T [The Collaborative Music Education Series]. (2 Oct 2014). Tony Leach: Choral Warmups. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=4Yu5uJ-1oIM&feature=youtu.be><https://www.youtube.com/watch?v=4Yu5uJ-1oIM&feature=youtu.be>.
- PARUSSEL, R. 1999. *Querido Maestro. Querido Alumno. La Educación Funcional del Cantante. El método Rabine*. Ediciones GCC. Buenos Aires.
- RABINE, E. H. 2001. *The Rabine Method to Functional Pedagogy. A Special Abbreviated English Edition to CTV*. Centro de Trabajo Vocal. Buenos Aires.
- RABINE, E. H. 2002. *Educación Funcional de la Voz. Método Rabine*. Buenos Aires.
- RIVA, G. 2017. 'The neuroscience of body memory: From the self through the space to the others'. *Cortex*. (<http://dx.doi.org/10.1016/j.cortex.2017.07.013>)
- SUNDBERG J. 1999. BREATHING BEHAVIOR DURING SINGING. *JOURNAL OF STL-QPSR*. 33 (1) 049-064.
- SLOBODA, J. A. 1985. *L'Esprit Musicien. La psychologie cognitive de la musique*. Bruselas. Bélgica. P Mardaga Ed.
- SLOBODA, J. A. 1997. 'Pericia Musical'. *Orpheotron*/ 1: 7-9. Buenos Aires, Argentina.
- TITZE, I. 2000 Phonation into a Straw as a Voice Building Exercise. *Journal of Singing*. 57/1: 27-28.
- TITZE, I. 2001. The Five Best Vocal Warm-Up Exercises. *Journal of Singing*. 57/3: 51-52.
- TITZE, I. [NCV5456] (14 Jun 2010) *Vocal Straw Exercise* [Archivo de video]. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=0xYDvwwmBIM&feature=youtu.be>.
- WALDERS, P. M. 2012. *Fundamentals of Vocal Pedagogy and Applications for Conductors not Trained in Singing*. Maryland: s/e.

- WINNIE, B. J. 2014. Contemporary Vocal Technique in the Choral Rehearsal: Exploratory Strategies for Learning. (Tesis doctoral). University of Washington, Washington.
- WODEL, F. 1901. *Choir & Chorus Conducting*. Theodore Presser. Philadelphia.
- VERREL, J., Almagor E. , Schumann F., Lindenberger, U and Kühn, S. 2015. 'Changes in neural resting state activity in primary and higher-order motor areas induced by a short sensorimotor intervention based on the Feldenkrais method'. *Frontiers in Human Neuroscience*. Original Research published: 28 April 2015 doi: 10.3389/fnhum.2015.00232. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4411887/>
- ZHAROFF, Elizabeth [The Charismatic Voice]. 20 April 2018. SOVT Exercises (Semi-Occluded Vocal Tract Exercises) [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6T1UGZHxqXI>.

A PRÁTICA DO CANTO CORAL, NOVOS CONTEXTOS PARA NOVOS AFETOS

Ana Judite de Oliveira Medeiros

Introdução

Tem sido comum no pensamento da educação musical brasileira ampliar estudos com a prática coral nas escolas de ensino básico (Junker, 1999; Penna, 2001), isso tem acontecido desde o projeto social de educação musical com Villa Lobos (1987-1959), passando por constantes mudanças no ensino de Música, até a inclusão da disciplina no currículo, e mais recentemente, como atividades extracurriculares para o ensino de instrumentos e canto. Dessa feita, a prática do canto coral nas escolas tem sido considerada um instrumento de ampla difusão e promoção da educação musical no Brasil, o que suscita novas metodologias.

O presente artigo não tratará do repertório da literatura coral, nem de técnicas de solfejo em grupo ou como melhor conseguir aquela sonoridade linear do uníssono para vozes iguais, mas o que nos tem despertado o interesse ao trazer esse tema, é como ocorre o binômio ensino-aprendizagem através da prática do canto coral destinado ao público juvenil. Por isso salientamos o *como* se dá esse ensino, porque a aprendizagem será sua consequência.

Em tempos de tecnologia dinâmica e crescente, o ensino de música tem-se tornado cada vez mais autônomo, seja pela facilidade ao acesso às multi formas, mídias, ou por práticas de conjunto intuitivas presenciais ou virtuais a longas distâncias. Apesar da pluralidade de métodos e caminhos criativos a seguir, o ensino de música ainda tem no século 21, na figura do professor o suporte e direcionamento para que ocorra e proporcione a tão almejada aprendizagem. Ele é indispensável nesse

processo, porque antes de tudo, esse é um processo humano, e tem o desafio de ser revisto e reavaliado constantemente, assim tem sido desde os mestres de capela do barroco até os dias de hoje.

Ensinar música, é sobretudo, um contato humano, e apesar do individualismo tão presente em nosso tempo, é nesse contato que se produz afetos, aproximações, identificações, como parte do processo de ensino e aprendizagem, que ao suscitar o emocional estimula o cognitivo, isto é, torna-se mais facilitado aprender aquilo que lhe apraz, aquilo que lhe desperta o interesse e a satisfação pessoal, parafraseando o educador brasileiro Paulo Freire, em sua pedagogia tão versátil às artes. Esse é um processo cada vez mais necessário para que não se perca na individualidade da tecnologia e torne-se sem sentido voltado apenas à *techné*. Não se pode perder de vista que a música é feita por pessoas e para pessoas, e só tem sentido se for por elas ouvida, executada, crida, interpretada e absorvida. Nisso pensamos no som, como linguagem não verbal, que conduz a ideia, dando um ritmo próprio à música e tocando as pessoas, tanto as que executam como as que ouvem, como um vasto campo de associações, que por natureza, ambivalente, está simultaneamente dentro do mundo e também fora dele.

Ao considerar a prática do canto coral, sua versatilidade para o ensino de música e a importância do contato humano, trazemos neste artigo um relato de experiência com o coro de estudantes da Escola de Hotelaria e Turismo de Cabo Verde, EHTCV, na cidade de Praia, experiência essa anteriormente desenvolvida com o coro de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, em Natal. A partir da experiência com os dois coros juvenis, observamos que algumas práticas de ensaio poderiam ser mais eficazes na preparação do repertório se fossem acrescidas com a contribuição dos seus participantes, e isso não significa ignorar a técnica e a literatura coral, mas a partir dela também incluir parte da referência musical e de cotidiano dos cantores. Esse tornou-se um desafio, mas visando facilitar a prática de conjunto, principalmente na adaptação das vozes em construção, por se tratar de cantores entre quatorze a dezoito anos de idade, o que requer atenção e cuidado no preparo vocal.

Para ambos os coros essa experiência foi útil e dinâmica, e em especial para o coro da Escola em Cabo Verde, por um relevante motivo: o contexto histórico e os cantos de tradição oral, que ao utiliza-los, foram produzidos não apenas afetos musicais, mas aproximações de antigas distâncias históricas como motivação na aprendizagem musical. O que

moveu o estudo a partir dessa experiência, foi o desafio de vivenciar e realizar a prática do canto coral em diferente contexto cultural, de significativas distâncias históricas que têm em comum apenas a língua portuguesa. A importância desse trabalho, apesar de sua limitação que parte de um ponto geográfico: a cidade de Praia, dá-se na abrangência da prática do canto coral enquanto musicalização, e por se tratar de diferente contexto cultural, o uso da etnografia como importante ferramenta de trabalho para a percepção e descrição. Partimos, então, dos seguintes aspectos teóricos metodológicos: a percepção, a cognição e o afeto, como essenciais no processo de educação que tem a voz em conjunto como instrumento musical.

O texto a seguir será dividido em três partes: a primeira, sobre os aspectos teóricos que guiaram nossa prática; a segunda, o relato da experiência como exercício de musicalização; e a terceira parte, os resultados obtidos e considerações finais sobre o trabalho realizado com desafio de uma prática musical dinâmica e inclusiva.

Aspectos teóricos metodológicos

Foram os aspectos da percepção, cognição e afeto musical (Fornari, 2009), que nos serviu de parâmetro no processo. Partimos do pressuposto de que podemos ouvir sem escutar, escutar sem compreender, ou compreender sem nos emocionar, isso porque ouvimos sons estando ou não conscientes de sua existência, mas se nossa atenção esta voltada ao estímulo sonoro, então estamos escutando e não somente ouvindo (Nara, 1996; Todd, 2000). É possível ainda escutar sons que não provêm de fontes sonoras físicas, como sons de música e vozes que guardamos na memória ou que sonhamos, por isso, podemos ouvir sem escutar, e escutar sem ao menos compreender.

Isso nos faz pensar sobre a natureza do som, onde ele está, como se propaga e como ouvimos, e ainda, como transmitimos, sendo essa a nossa questão para o ensino de música. Ir à busca desse som é também perguntar: “onde está o som que escutamos?” Poderia estar fora de nós, no mundo externo como ondas de variação de pressão do meio propagante que nos atinge, o ar? Ou também estaria dentro de nós, de forma subjetiva assegurado pela memória? Porque a memória também é seletiva e histórica (Halbwachs, 2008). E esse som, guardado,

memorizado, também pode estar sob forma de percepção, interpretação e reação ao trazê-lo de volta ao mundo externo.

Passando à compreendê-lo nesse processo fisiológico, poderíamos reconhecê-lo, entendê-lo, recordá-lo e até nos emocionarmos a partir daquilo que ouvimos? De certa forma sim, ao considerar que o som é uma informação que permeia o meio externo, isto é, acústico, e interno, subjetivo, as nossas emoções (Wisnik, 2017). O som é a informação que percebemos pelo sentido da audição, compreendemos pelos processos cognitivos e que, eventualmente pode nos causar reações afetivas, através da evocação de emoções. Nessa perspectiva, o som é uma informação multidimensional e seus aspectos unidimensionais que se organizam nas categorias de percepção, cognição e afeto.

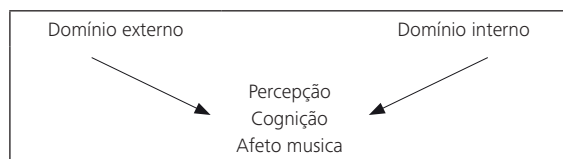


Fig. 1. Percurso de dois domínios até os aspectos de percepção, cognição e afeto musical

A percepção, como primeiro aspecto, frequentemente depende da direção em que se originam os sons e como orientam as ações. Esse é um dos processos mentais que usamos diariamente seja para atravessar uma avenida ou ouvir trovoadas de uma tempestade se aproximando. Mesmo que não se saiba exatamente a origem do som, se de máquinas ou da natureza, é possível perceber suas intensidades sonoras, e suas alturas (*pitch*), se são ásperos ou abafados, se existe reverberação dentre outras percepções. Há uma série de aspectos sonoros que são percebidos e que, necessariamente, não são compreendidos, mas trazê-los ao ensino da música, na prática coral, esse é um aspecto essencial à audição porque descreve as características psicoacústicas do material escutado, a voz humana.

A percepção musical inicia-se pela audição humana, que trata de captar simultaneamente os sons pelo par de ouvidos, com sucessivas ondas de oscilações aproximadamente periódicas de compressão e expansão do meio elástico, que é normalmente o ar, e no primeiro estágio da audição traduz a informação de oscilação mecânica e sinais elétricos através de disparos neurológicos (o nervo vestibulo coclear) e o

cérebro (Nara, 1996; Todd, 2000). Este processo ocorre continuamente em tempo real e se estende do domínio do tempo desde a percepção de eventos sonoros rítmicos, onde estes encontram-se espaçados por intervalos acima da persistência auditiva, até intervalos menores que o período equivalente ao início da percepção tonal, cerca de 50 ms ou 20Hz, sendo possível perceber sua localização espacial em eventos sonoros, considerando o seu limiar. No entanto, não lhes é atribuída uma implicação cognitiva ou afetiva para o aspecto sonoro do sistema binaural (os dois ouvidos), o que faz com que este seja considerado como um aspecto perceptual do som.

O segundo aspecto, a cognição, que diz respeito não apenas ao direcionamento e recepção da informação sonora, mas a atenção que ela buscará, como função mental específica (Fornari, 2009: 36 - 46). Isto é o que ocorre quando escutamos uma música, não apenas ouvimos, e dessa forma tem um caráter repetitivo, a razão pela qual é tão usado na prática coral, mesmo que ainda não se tenha uma leitura musical fluente, é possível admiti-la através da repetição, por isso é tão comum ouvir “preste atenção nessa frase musical!”, “Ouça com atenção... e depois tente cantá-la”. Este é um fenômeno cognitivo de repetição de um trecho musical, que para que ocorra de forma mais satisfatória ou compreensiva.

A cognição evidencia a existência de um tratamento mental ativo e sofisticado da informação sonora captada pela percepção auditiva, que privilegia certas informações enquanto desconsidera outras, de acordo com critérios dinâmicos não necessariamente voluntários, em que são envolvidas a sensação, a percepção e a interpretação seja rítmica ou melódica (Dowling, Harwood; 1986). Sobre a fisiologia da informação sonora, esta é vinda da cóclea pelo nervo auditivo, na forma de impulsos elétricos, chega ao cérebro, chamado de ‘núcleo coclear’, sendo esta a primeira região conectada ao nervo auditivo. Esta região localiza-se ao cerebelo onde é processada a informação de localização espacial, juntamente com o equilíbrio, o ouvido interno, e em seguida conduz a informação ao hipocampo que regula a memória de longa duração (Nara, 1996; Grahn, 2012). Desse caminho, processado ao córtex auditivo estão as sofisticadas funções cognitivas, como atenção, memória, linguagem e consciência.

O aspecto da cognição permite-nos utiliza-la na prática coral, sobretudo, juvenil em que as vozes passam por mudança e é comum encontrar aqueles que têm dificuldades de reconhecer variedades sonoras,

como discriminar o intervalo de altura musical entre sons tonais, as vezes até de percepção tonal mas mantém a capacidade rítmica, e portanto, de emitir o som de acordo com seu registro vocal (Peretz, 1996; Junker, 1999). Na música, o processo cognitivo interpreta os aspectos perceptuais sonoras e os interpreta como informação musical, e do repertório de informações, algumas podem ser instintivas, capacidade inata, enquanto outras são aprendidas. E essas capacidades aprendidas são aquelas de caráter cultural, em que seu desenvolvimento dá-se através da observação ou comunicação com os outros, daí resulta a importância do ensino, do papel do professor nesse processo, o qual implica adequação social. Esse é antes de tudo, um processo humano e, conseqüentemente, de aprendizado como função ontogênica de evolução individual, quando há adaptação filogênica, de evolução social. A cognição é relevante também porque nela se estabelece o vínculo da habilidade social, importante elemento na relação professor e aluno.

Em termos de aspectos cognitivos da música, sejam os intuitivos ou aprendidos, são esses os aspectos que contribuem para o afeto musical, desfazendo em parte que é o emocional, enquanto afeto, que estimula o cognitivo. Porque o processo cognitivo musical se beneficia das categorias de processamento, a instintiva e a outra aprendida, e tratam o material musical cujo significado depende do seu contexto. Este é mediado pela memória e conseqüentemente identificado de similaridade e contrastes com o material musical anteriormente escuta, e não apenas ouvido. O aspecto cognitivo tem base na psicologia da forma (Gestalt), que considera o todo cognitivo como maior e mais significativo, ou seja, o significado não pode ser linearmente reduzido e representado por seus aspectos componentes. A Gestalt trata com a identificação de objetos ao reconhecimento imediato que temos deles, visual ou seu correspondente auditivo, nos eventos sonoros.

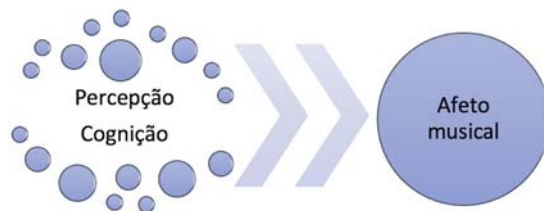


Fig. 2. Modelo do percurso entre os aspectos de percepção, cognição e afeto

Sobre a emoção evocada pela música, é comum ao se escutar uma música, ser surpreendido pela evocação de memórias episódicas de fatos, situações locais ou lembranças de pessoas. É comum ainda sentir emoções associadas a memórias, as vezes involuntárias e inesperadas. A música, enquanto linguagem, é eficiente em despertar emoções, o que justifica ser usada por outras artes a fim de criar uma prosódia afetiva, como no cinema com as trilhas sonoras; como na canção quando une a literatura e a música, e assim tem ocorrido parcerias produzindo obras religiosas, profanas, folclóricas, dentre tantas. Esta associação torna-se cada vez mais eficiente, especialmente porque une a capacidade de significação semântica da linguagem com a significação afetiva da música, isto é, de associações e identificações, principalmente quando usada em acordo com seu ethos, o caráter moral e psicológico. Tanto a poesia como o cinema utilizam amplamente a música como forma de expressão e linguagem artística temporal, prosódica, no entanto, que não alterem substancialmente seu contexto afetivo, porque são pequenas alterações musicais que podem gerar mudanças significativas. Essas mudanças distinguem as interpretações e afetos musicais como um dos fatores que contribui na eficiência no seu papel de evocar emoções.

Estudos mais direcionados na psicologia e neurociência buscam entender como a música evoca emoções (Sloboda, 2001), e a literatura menciona três modelos principais de emoção musical, que são: o modelo categórico que descreve a música em termos de categorias de emoções distintas (Ekman, 1992; Juslin, 2003); o modelo dimensional de onde se propõe que as emoções podem ser decompostas em emoções básicas e ortogonais, significa, que podem ser tratadas como variáveis independentes num sistema de coordenada; e ainda, o modelo do processo componente (Scherer, 2001), que desenvolve a constatação da emoção musical de acordo com a situação de sua ocorrência e o presente estado emocional do ouvinte.



Fig. 3. Modelo bidimensional de Valência e Atividade
 Fonte: Fornari (2008)

Por seu aspecto reducionista, os estudos mais frequentes são a partir do modelo bidimensional de emoção, que é aquele usado para mapear as emoções descritas pelo modelo categórico. As duas dimensões trazidas pelo autor são a ‘valência’ e a ‘atividade’. A primeira, Valência, representa a emoção de satisfação e se estende ‘insatisfeito ou satisfeito’, e a segunda dimensão, a Atividade, representa a emoção de excitação e se estende ‘sonolento ao excitado’. Tais emoções são consideradas ortogonais pela mente humana.

No estudo do desenvolvimento dinâmico da emoção musical (Schubert, 1999), foi utilizado o modelo circumplexo para medir, em relação ao tempo, a variação de emoção musical constatada por um grupo de ouvintes sobre diversas peças do repertório clássico. As dimensões emocionais utilizadas foram as mesmas mostradas na Figura 3 (Valência e Atividade). Foram apresentados dois modelos lineares para cada peça musical; um para descrever a Valência e ou para Atividade, e desses modelos, observadas medidas comportamentais para criar modelos mais genéricos (Korhonen, 2006), que apesar de esforços nessa direção não obtiveram resultados satisfatórios na previsão da ‘valência e atividade’. Dessa tentativa foi desenvolvido um

modelo com descritores de alto nível (densidade de eventos, complexidade harmônica, brilho, clareza de pulso, repetição, articulação, clareza de tonalidade e modo), no qual permitiu obter resultados mais satisfatórios (Fornari, 2009). Desse modelo foi possível prever adequadamente a ‘valência’ para a peça musical, apesar de elucidar a possibilidade de predição das dimensões ligadas às constatações de emoção. Não se trata necessariamente da emoção evocada pela música, mas apenas da constatação do ouvinte em relação à intenção emotiva de uma peça musical.

Durante o século 20, para a música clássica foi justificada que as emoções evocadas pelos ouvintes, derivavam de um encadeamento de contextos advindos da organização de sons, em que o ouvinte eventualmente associava com emoções relacionadas a fatos ocorridos em sua história de vida, sua memória (Hanslick, 1957). Este conceito fundamentou a teoria estética musical opondo-se à Teoria dos Afetos, como extensão à teoria estática de Kant sobre a música. Para Kant, que pensava no julgamento do belo, afirmava que a música em sua forma pura, sem texto, seria uma arte não-representativa, e como tal pode exprimir o belo livre, ou seja, aquele que não é associado a qualquer outra representação. Em linhas gerais, a Teoria dos Afetos afirma que a música é uma arte que tem como propósito exprimir sentimentos através da modulação dos sons.

A teoria estética de Hanslick desvinculou a arte musical deste compromisso exclusivo com a expressão do belo ou da transmissão de emoções prazerosas ao ouvinte. É dessa noção estética do século 20 que se amplia a criação de estruturas musicais cuja engenhosidade e complexidade, dá-se em similaridade com a arquitetura, seria eventualmente cognitiva, isto é, percebida, compreendida e apreciada ou ouvinte. Esta teoria concentra todo o significado estético musical da obra em si, desconsiderando sua cognição, uma decodificação desta informação musical pelo ouvinte. Sem cognição não há comunicação e a obra passa a ser uma incógnita. O significado da música está necessariamente atrelado à compreensão e essa à comunicação efetiva dos conceitos estruturados na composição, mediados pela performance adequadamente decifrados pela percepção, cognição e afetividade do ouvinte.

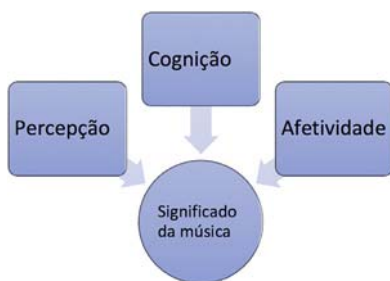


Fig. 4. Dinâmica dos aspectos para chegar ao significado da música

A afetividade, ou seja, a evocação de emoções, pode ser estudada também sob uma perspectiva evolutiva, como alegria, surpresa, raiva e outras (Griffiths, 1997), que não foram exploradas enquanto atividade da prática do canto coral. O que chamamos atenção são aquelas que contribuem diretamente no processo de ensino e aprendizagem no encadeamento da percepção, da cognição e do afeto musical, em que podem cumprir a função de aprendizagem do indivíduo, propiciando também interesse, aproximações e identificações com o contexto cultural.

Ao trazê-los à prática coral, observamos haver aproximações entre os aspectos cognitivos e afetivos, os cognitivos associados as emoções constatadas, enquanto os afetivos, as emoções evocadas. Isso não significa que os aspectos emotivos foram manipulados a fim de estimular os cognitivos, mas que ambos se mostraram dependentes no processo em que foram inseridos, favorecendo, conseqüentemente a aprendizagem.

O relato da experiência em etnografia musical

Na experiência coral com os estudantes da Escola de Hotelaria e Turismo de Cabo Verde, por se tratar de um curto período de tempo, foram utilizados os aspectos da percepção, cognição e afeto musical, a fim de otimizar a prática coral de forma mais efetiva. A percepção sonora que permite orientar ações e espaços através da audição acurada, do despertar de funções como sensação, percepção, atenção, imaginação e memória, um processo mental que na prática coral permite a compreensão da voz do “naipe” dentro do grupo, como parte de um todo. A cognição, que trata de aspectos internos ou mentais, ocorridos

num relativo espaço de tempo capaz de estabelecer um significado e apropriar-se da memória para melhor interpretar o evento musical, corresponde à noção do “agora” musical. E o afeto musical, mais especificamente das memórias evocadas pela música, trata das associações a essas memórias históricas ou episódicas.

A experiência será descrita em etnografia musical, como meio de observação microssocial de realidades específicas (Geertz: 2011), a fim também de confrontar os conceitos de percepção, cognição e afeto musical, com reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho de campo. Nesse exercício foi necessário ir além de verificar a adaptabilidade dos conceitos, mas buscar produzir uma reflexão musicológica da realidade local.

A etnografia musical desenvolvida parte da descrição desde a chegada ao arquipélago, as primeiras impressões da cidade, da Escola até o contato com os estudantes e o desenvolvimento das atividades de canto coral, em que buscaremos apresentá-la resumidamente neste capítulo.

É certo que escrever sobre o próprio trabalho de campo, tende-se mais a silenciar do que revelar, seja no que diz respeito as circunstâncias práticas ou ideias que atormentam no fazer artesanal do dia a dia etnográfico. Ao ler ou ouvir um trabalho de etnografia musical, o leitor ou ouvinte, não pode ter ideia do manancial de informações e ideias que foram deixadas para trás, sendo necessário ocultá-las para que o trabalho possa apresentar um mínimo de coerência. Porque, ao revelarmos os fragmentos de discursos, pensamentos e eventos cairíamos no caos, em lugar da ordem e da inteligibilidade que exige qualquer texto científico. Por este motivo, serão omitidas algumas informações e acontecimentos que julgamos não tão importantes para o texto, que ao fazer isto, admitimos uma fragilidade do trabalho etnográfico na sua posição do conhecimento, porém necessário. Esta decisão parte, principalmente, em virtude da apresentação textual.

A cidade. O que mais impressiona o visitante ao fazer uma viagem transatlântica, é chegar a um país no meio do mar e perceber o efeito extraordinário de horas percorridas em voo, sem que se notasse a mudança de cenário. Um voo que partiu de Natal – Lisboa – Praia, num total de quase dozes horas. A primeira e mais nítida impressão era de estar em algum lugar do interior do Nordeste brasileiro, ricamente descrito por Raquel de Queiroz ou João Guimarães Rosa[1], que entre

1 Queiroz, Raquel. “O Quinze” (1930); Rosa, J. G. “Grandes Sertões, Veredas” (1956).

a farta vegetação e estradas largas ia se compondo uma cidade, que ao passar a paisagem, logo revelou-se ser muito diferente e muito distante do Brasil.

A cidade de Praia é a capital de Cabo Verde, um país arquipélago no Oceano Atlântico, a oeste do Senegal, localizado ao sul da ilha de Santiago, sendo a maior cidade do país de onde é exportado café, cana de açúcar e frutas tropicais, além de uma indústria pesqueira. Há na cidade de Praia zonas com notáveis desníveis sociais, uma com construções de características barrocas e neoclássicas, elegantes edifícios modernos em bairros arborizados, com uma agitada vida noturna de bares e restaurantes e estradas bem sinalizadas, limpas que ligam diferentes zonas da cidade a outras localidades. Na outra parte da cidade, as ruas são de terra batida, com pouca vegetação, carroceiros e uma simplicidade quase rústica com casas e barracos, alguns de alvenaria e outros de madeira e barro, em desníveis com o solo, sem saneamento, com feiras livres e um pequeno comércio popular, pouco transporte público, sendo comum o uso de bicicletas e motocicletas, que obriga a população local, sem acesso a esses transportes, fazer extensas caminhadas até o centro da cidade. Como a visita deu-se no mês de março, o clima estava ameno, por volta de 20 graus, sem muitas variações.

Após as primeiras impressões e leituras da cidade, concordamos que havia algum sentido histórico que valia a pena ser investigado, afinal sua música popular comercial também é conhecida no Brasil. A rotina era acordar cedo e ir até a Escola de Hotelaria e Turismo em dois carros que estavam à disposição dos cinco professores. No trajeto até a Escola tínhamos que cruzar a cidade, passando pela zona que viviam as pessoas mais pobres, em que a periferia se estende até algumas áreas rurais. Já sabia que a música em Cabo Verde era alegre e dançante, e como os baianos, pensei que em cada bairro, praça ou esquina havia alguém com um grande equipamento de som a ouvir música e dançar. Mas para minha surpresa, era uma cidade quase silenciosa, exceto pelos ruídos de ônibus e carros com buzinas estridentes. Havia muito o que explorar com os alunos, porque certamente sua cultura musical não estava no cotidiano da cidade.

A Escola. A Escola de Hotelaria e Turismo está localizada na periferia da cidade, mais especificamente entre as duas zonas citadas. É um conjunto arquitetônico de modernos edifícios, bastante funcional, com instalações e equipamentos de última geração, financiado pela agência europeia para Ajuda e Desenvolvimento de Luxemburgo, a qual

comporta a escola, um restaurante e um hotel, para a formação profissional e atendimento ao público. Os cursos de formação têm a duração de dezoito meses a três anos, com estágios em hotéis e restaurantes nas outras ilhas do país, de serviços internacionais. O público alvo da Escola de Hotelaria e Turismo são de jovens que intencionam completar a formação básica aliada à profissional, na faixa etária entre quinze a vinte anos, de baixa renda e que em sua maioria vivem nas zonas periféricas da cidade.

As atividades letivas são intensas, com disciplinas básicas, técnicas, duas línguas estrangeiras e aulas de etiqueta e serviços, e que para equiparar as duas formações, é necessário que o aluno viva nas dependências da Escola durante o período de estudos e também aplique os conhecimentos na área do seu curso. Por empreender intensa carga horária de estudos, algumas atividades de lazer ficam de fora em virtude ao seu retorno à casa e a família aos fins de semana. Apesar de todo o rigor da Escola, há intensa demanda de alunos com reservas anuais das famílias que almejam que seus filhos ingressem nesta instituição.

Os estudantes. No primeiro contato com os estudantes, após as apresentações mais formais, percebemos sua cordialidade e polidez no trato, porém não tão notória receptividade. Apesar de muito jovens, mantinham uma expressão séria e recatada, nos direcionando raros olhares. Como tínhamos que tomar o primeiro passo nessa aproximação, apresentamos o objetivo de nossa visita e as atividades que seriam realizadas durante a semana que estaríamos juntos, e para melhor aproximarmos, propomos uma conversa em que cada um, ou quem se interessasse, falasse do gênero musical que mais apreciava e se tinham alguma experiência com música ou em outras artes. Apesar de alguns minutos de silêncio quase litúrgico e reservas iniciais, aos poucos foram tomando a palavra, e muito timidamente, começaram a partilhar suas experiências artísticas e musicais. Alguns chegaram até ficar mais empolgados a falar de suas preferências pela música popular brasileira e as telenovelas, até que certa altura, pediu a palavra, um rapaz com uma sonora voz grave, questionou, de forma gentil, porém incisiva, qual a razão do nosso interesse por eles e sua cultura musical. Esse questionamento soou como um brado há muito tempo guardado, visto que para o Brasil, Cabo Verde foi no século 19, um entreposto de escravos vindos de diferentes países africanos, resultando numa trágica história de exploração, separação de famílias e mutilações, sendo essa a História estudada por anos nas escolas cabo-verdianas, razão pela

qual guardam suas reservas com os brasileiros, e não com sua a cultura musical. Em complemento à sua fala, foi acompanhado por mais colegas de classe.

Foi importante que falassem e ampliassem o assunto como queriam e no tempo que fosse necessário, e após quase uma hora de conversa, logo demonstraram o conhecimento que tinham de uma História marcada por tragédias sociais e familiares, que se transformara em música alegre, sensual, de temas marcantes e dançantes. Ao longo de seus relatos, chagaram a oferecer-me as músicas que sabiam cantar, algumas com letras de sentidos duplos, outras trágicas, outras alegres quase parvas. Mesmo que não fosse essa a minha preferência musical, muito me interessei em ouvi-los e estimei que trouxessem mais exemplos, e lembrei-me de Mário de Andrade (1918) quando recolhia material sonoro pelo Nordeste do Brasil, que mesmo se aquelas músicas não fizessem parte do meu universo, faziam parte do deles, e isso também era do meu interesse. Entre tantos exemplos, estando quase ao fim do meu tempo de classe com eles, lembrei também em dizer-lhes que apreciava há anos a cantora Cesária Évora, o que lhes causou surpresa e certo “afeto” por mim. Após essa declaração, no encontro seguinte fui presentada com um álbum que ainda não tinha da cantora, o que me confirmou a máxima “quem menos tem é o que mais dá”.

Apesar da riqueza de detalhes nos relatos de suas músicas, das bandas que já tinham participado, não demonstravam auto piedade, mas um orgulho de haver superado suas dificuldades, mesmo que ainda nem todas. Em sua maioria, aqueles jovens tinham histórias familiares bem semelhantes, de criação apenas materna, problemas de alcoolismo e desemprego. Ao mesmo tempo que expunham suas dificuldades, demonstravam disciplina e gratidão pela Escola, como também zelo desde o trato pessoal até aos serviços prestados nas práticas escolares.

Com essa ponte estabelecida, restava andar sobre ela. Após ouvir atentamente a história e experiências musicais dos estudantes, reservamos para o próximo encontro que trouxessem músicas e ou instrumentos que sabiam tocar para apresentarem à classe. O olhar atencioso para o que eles tinham como “patrimônio musical”, mudou a nossa relação e tornou um pouco mais simpática, porque o que notamos ao chegar à Escola, é que a posição desses jovens era apenas de receptores do conhecimento, o que lhes coube muito bem e muito necessário, porém, há de se considerar que o receptor é também um doador,

mesmo que em diferentes instâncias, é potencialmente ativo e que pode ser aproveitado sem desperdício de experiências (Santos, 2001).

O coral. Para a iniciação da prática coral, partimos de três aspectos: os perceptuais, na descrição da informação sonora; os cognitivos, que remetem a memória e o contexto dos eventos musicais; e os afetivos, como aqueles que lidam com a evocação das emoções através do discurso musical. Os três aspectos foram abordados a fim de auxiliar no processo de criação, expressão e apreciação musical. Dessa forma iniciamos a prática coral nas seguintes etapas: aquecimento, percepção e cognição musical, e preparação do repertório: onde buscaríamos estabelecer o afeto musical.

No aquecimento utilizamos exercícios de relaxamento corporal e sonorizações para aquecer a voz e desinibir o grupo de forma mais lúdica. Nessa primeira parte ainda se mostraram um pouco tímidos, mas aos poucos todos já estavam participando. A segunda etapa dividimos em duas: percepção e cognição musical. Na percepção sonora realizamos jogos rítmicos para concentração e compreensão da entrada das diferentes vozes, sendo imitativos-repetitivos e depois imitativos-criativos/improvisos, que correspondeu a descrição e maneira de como a informação sonora é percebida, muito importante no processo de aprendizagem no canto coral, visto que inicialmente, não é necessário que os cantores saibam ler a partitura. Para a cognição musical, dividimos o grupo em três subgrupos a executar uma linha melódica em uníssono, de forma imitativa da voz que estivesse mais próxima, e após memorizada a melodia, cada grupo entraria no “tempo” estabelecido a fim de formar um cânone, dando-lhes a impressão da passagem por acordes pelas vozes, causando-lhes expectativa e diferentes reações de satisfação ao entrar a sua “voz” (Meyer, 2000). Para os cânones foram executadas as peças, “Nesta rua tem um bosque” com arranjo de Villa Lobos para duas e três vozes iguais; do folclore brasileiro “Mulher Rendeira” a duas vozes^[2]; e Syihamba com canto e contracanto acompanhado de palmas, uma música Tradicional Zulu. Para cada peça havia um comentário e como melhor podiam ser executadas de acordo com o que eles percebessem delas, sendo esse o aspecto cognitivo, aquele que trata da memória, significado e contexto dos eventos musicais.

Na terceira etapa, dedicada à criação musical, foram trazidas peças do repertório dos estudantes tanto popular como folclórico em que

2 Repertório contido no Guia Prático de Villa Lobos.

foram utilizadas as mesmas técnicas anteriores, que resultou numa suíte com peças brasileiras e cabo-verdianas. Como algumas eram cantadas em *criolo* e tinham especificidades rítmicas e melódicas, não foram alteradas. A troca foi uma rica e profusa vivência musical, salientando os aspectos afetivos que lidam com a evocação das emoções pela música através do seu discurso de expectativas. Ao fim dos encontros da oficina de canto coral foi apresentado um breve concerto no auditório da Escola com o repertório trabalhado durante a semana. A experiência trazida por eles aliados à nossa, permitiram a construção de um laço musical e o despertar de novas identificações.

Resultados e discussão

Os resultados da experiência, descritos a partir de uma etnografia musical, foram analisados sobre o que chamamos de “diálogo gestual e musical”, em que concluímos que no ensino de música, seja para o instrumento *arts* ou voz, há de se considerar o outro, o receptor, o que ele também tem a contribuir nesse binômio ensino-aprendizagem. As técnicas no canto coral podem até manter-se, mas vale salientar o repensar na sua transmissão para que se torne música, afinal a técnica e a partitura são parâmetros do processo artístico. A contribuição deste trabalho está na tomada de consciência de que as experiências não devem ser desperdiçadas e são potencialmente úteis a qualquer formação humanística/ artística.

Particularmente, deposito grande crédito na educação musical, e não apenas isso, mas buscamos comprovar sua eficácia e importância diante de resultados e análise em diferentes realidades históricas e sociais. O trabalho de campo foi útil como ponto de partida para o enriquecimento teórico e revisão de conceitos, dos quais verificamos a aplicabilidade na percepção, cognição e afeto musical diante da realidade visitada, mesmo que tenha sido por breve um tempo e consideravelmente superficial diante da profundidade necessária do trabalho científico. Apesar dessa limitação trazemos a contribuição de experiência relatada para futuras generalizações teóricas, principalmente no tocante a forma de pensar de um grupo estudado. É nesse movimento de *feedback* entre a realidade e aspectos teóricos que articulam e movem o interesse numa musicologia inclusiva (Agawu, 1980; Barenboim, 2010). A discussão que levantamos ao realizar essa prática, dá-se ao

rever que após a breve exposição do trabalho de campo levantamos a crítica à própria etnografia musical, que consiste na questão: os aspectos conceituais aplicados na prática coral, eram realmente necessários? Visto que foi o próprio grupo estudado quem conduziu as mudanças. Os resultados obtidos permitiram de fato propor uma mudança com relação ao ensino de música para o canto coral juvenil?

Com isso reafirmamos a importância do professor de música que apesar de todas as mudanças propostas no século 21, ainda é indispensável, sobretudo, na produção de afetos, aproximações, identidades que estimuladas pelo cognitivo, também o estimula num processo de retorno, sendo cada vez mais necessário porque a música só tem sentido se for feita por pessoas e para pessoas. Esse ofício busca ir além de repassar técnica de ensino, mas passar a sua própria vivência e estar aberto às mudanças, porque antes de ser professor, compositor, músicos, intérprete, somos humanos com nossas limitações e progressos, erros e acertos, e que para fazer música é necessário mostrar a nossa natureza, sendo esse, talvez, um dos desafios enfrentados.

É certo que a teoria nos proporciona as ferramentas para entender o real sob um prisma musicológico, como também nos fornece as amarras sem as quais o texto científico possa se diferenciar da literatura. Ao visitar Cabo Verde, especificamente no contato com os estudantes da Escola de Hotelaria e Turismo, chamou-me à responsabilidade do meu ofício e o quanto é diversificado o meio histórico e social que compõe a referência musical de um povo. A referência e técnica podem ser ou não funcional e isso sempre dependerá do movimento em mão dupla, do ritmo “a seu tempo e modo” de como as experiências musicais se seguirão. Mas é a experiência e contato com o outro que determina os métodos e teorias escolhidas, é no equilíbrio e respeito que diferentes realidades são percebidas e apreciadas, e ainda potencialmente desenvolvidas, que sempre soará como um desafio.

Como resultado, percebemos como é possível recorrer a essa prática onde a música erudita e a de tradição oral encontram contexto singular, fundamentado no reconhecimento de diferentes significados e experiências a partir de uma visão musicológica inclusiva e democrática. E ainda, que o papel do professor é fundamental como suporte e direcionamento da aprendizagem.

Referências

- BARENBOIM, Daniel. 2010. *Está tudo ligado, o poder da música*. Companhia das Letras. São Paulo.
- BLECHAMAN, E. A. 1990. *Moods, Affect, Associates*: Hillsdale, N.J.
- EKMAN, P. 1992: An Argument for Basic Emotions. *Cognition & Emotion*, 6 (3/4): 169–200.
- FORNARI, J. 2008. Predição de Aspectos da Emoção Constatada em Música por Descritores Cognitivos Musicais. SIMPEMUS 5. Proceedings do Simpósio de Pesquisa em Música. UFPR, Curitiba, PR. 6 a 8 de novembro.
- GRAHN, Jessica A. 2012. Neural mechanisms of rhythm perception: current findings and perspectives. *Topics Cognitive Science*, v.4.
- GRIFFITHS, Paul E. 1997. *What Emotions Really Are: The Problem of Psychological Categories*. Chicago University Press.
- GONÇALVES, M. I. D. 1996. *A Música, uma alternativa da Educação na Reconquista do homem*. Brasília, DF: Edição Especial.
- HANSLICK, Eduard. 1957. *Vom Musikalisch-Schönen*. Translated in 1891 by Gustav Cohen as: *The Beautiful in Music*. Indianapolis: Bobbs- Merrill Co.
- JUNKER, David. 1999. O movimento do canto coral no Brasil. Breve perspectiva administrativa e histórica. *Anais do II Congresso da Associação Brasileira de Regentes de Coros*. Universidade de Brasília, Brasília – DF.
- NARA, T., Goto N., Hamano S.-I., Okada A. 1996. Morphometric Development of the Human Fetal Auditory System: Inferior Collicular Nucleus. *Brain and Development*, 18 (1), pp. 35-39.
- POIDEVIN, R. L. 2000. The Perception of Time, in Edward Zalta (ed.), *The Stanford Online Encyclopedia of Philosophy*, <http://www.plato.stanford.edu>.
- SLOBODA, J. A. and Juslin, P. 2001. (Eds.): *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-263188-8.
- TOOD, N., and F. Cody. 2000. Vestibular Responses to Loud Dance Music: A Physiological Basis for the 'Rock and Roll threshold'? *Journal of the Acoustical Society of America* 107:1, pp. 496–500.
- WISNIK, José Miguel Soares. 2017. *O som e o sentido. Uma história das músicas*. Companhia das Letras. São Paulo.
- ZANDER, Oscar. 1979. *Regência Coral*. Editora Movimento. Porto Alegre-RS.

O COMPLEXO DO CHORO DE BRASÍLIA E SUAS INTERAÇÕES COM O ENSINO DOS INSTRUMENTOS E DAS PRÁTICAS RELACIONADAS AO GÊNERO NA ESCOLA BRASILEIRA DE CHORO RAPHAEL RABELLO

Magda de Miranda Clímaco

Este trabalho objetivou refletir sobre o ensino formal, não formal e informal dos instrumentos e da prática das rodas de choro que acontecem na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello (EBCRR), buscar as interações que a mesma realiza com os demais elementos que, como ela, constituem o Complexo do Choro de Brasília. Partiu-se do pressuposto de que a trajetória do desenvolvimento do gênero choro na cidade, a admiração pela atuação dos frutos desta trajetória, que forjou músicos que hoje são reconhecidos em Brasília, no cenário nacional e, até mesmo, internacional, continuam dando suporte para que estas três modalidades de ensino se efetivem na atualidade nesta escola, reconhecida como uma das primeiras escolas de choro do Brasil (Santos Filho 2005; Clímaco, 2008; Almeida, 2019).

A abordagem metodológica investiu no levantamento bibliográfico, que permitiu o contato com autores como Canclini (2003), Libâneo (2010) e Gohn (2010), que fundamentaram teoricamente este trabalho. Canclini, quando reflete sobre os “artistas liminares, da ubiquidade”, e suas práticas baseadas em interações e intenções culturais diversas; Libâneo (2010) e Gohn (2010), ao possibilitarem o enfoque do ensino formal, não formal e informal. Por outro lado, a abordagem metodológica configurou-se também através da pesquisa de campo, realizada na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello e no Clube do Choro de Brasília, em bares e *shoppings* da cidade, e através da exploração de fontes como Cds, DVDs, sites na Internet, fotos, gravações e filmagens. Foram realizadas também entrevistas com alguns atores

sociais envolvidos com a prática e ensino do choro, com as atividades do Clube do Choro, buscando sempre as suas vivências e impressões.

Importante ainda, nesta introdução, já abordar alguns conceitos que fundamentaram o desenvolvimento do trabalho: as reflexões sobre “artistas liminares, da ubiquidade” (Canclini 2003) e o conceito de ensino formal, não formal e informal (Libâneo 2010:Gohn 2010). Para Canclini, “artistas liminares, da ubiquidade” são artistas rompedores de fronteiras, adeptos de misturas e diálogos capazes de inseri-los na dinâmica cultural híbrida do seu tempo. Adeptos de práticas implicadas com interações culturais diversas, voltados para o diálogo intenso com a mídia e com a produção cultural, para a atuação em palcos, sem perder o prazer de dividir a ambiência e o prazer das práticas musicais. Citando também o antropólogo Victor Turner (*El proceso ritual*, p. 102), o autor observa:

Os artistas liminares são artistas da ubiqüidade. Seus trabalhos renovam a função sociocultural da arte e conseguem representar a heterogeneidade multitemporal da América latina, ai utilizar simultâneamente imagens da história social e da história da arte, do artesanato, dos meios massivos e da extravagante diversidade urbana. [...] São oficiantes pós-modernos, “*personae* liminares”, “gente de umbral”, conforme chama Turner aos que atuam em ritos de transição desde a Antiguidade, porque “eludem ou fogem do sistema de classificação que normalmente estabelecem as situações e posições no espaço cultural” (Canclini 2003:366-367)

Frutos do desenvolvimento da trajetória histórica do choro em Brasília, forjados pelas condições do cenário brasiliense que possibilitou a sua formação através do ensino formal, não formal e informal, a sua profissionalização e o investimento nas peculiaridades de um choro “multicultural”, alguns músicos brasilienses foram considerados aqui “artistas liminares, da ubiquidade”. Os músicos Hamilton de Holanda e Rogério Caetano foram utilizados como exemplo neste texto. A sua imagem, ligada à formação e produção musical eclética que lhes são peculiares, assim como a sua trajetória profissional, tem servido de estímulo e incentivo para a efetivação do ensino formal, não-formal e informal na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, o que evidencia circularidade, já que também foram forjados a partir

destas três modalidades de ensino. Muitos outros músicos brasileiros poderiam ser considerados aqui também, como é o caso de Gabriel Grossi, Márcio Marinho, Dudu Maia, dentre muitos outros. A projeção nacional e internacional destes dois músicos escolhidos como exemplo, no entanto, os distinguem neste cenário de “artistas liminares, da ubiquidade.”

O ensino formal é entendido aqui com base em autores como Libâneo (2010) e Gohn (2010). Libâneo aborda essa modalidade de educação nas suas implicações com uma educação intencional, que acontece em instituições educativas formais e que envolve “objetivos explícitos, ação deliberada e sistemática, estruturação didática e condições organizativas, uso de métodos e procedimentos, expectativa definida de resultados de aprendizagem” (Libâneo 2010:145-146). Gohn (2010) na mesma linha de pensamento desse autor, observa:

requer tempo, local específico, pessoal especializado. Requer normatização das formas de organização de vários tipos (inclusive o curricular), sistematização seqüencial das atividades, tempos de progressão, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores, etc. (Gohn 2010:19)

Por outro lado, a educação não-formal é percebida por Libâneo (2010:89) nas suas implicações com “atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando em relações pedagógicas mas não formalizadas. Acredita que essa modalidade de educação pode estar presente também nas instituições educacionais, interagindo com a educação formal. Gohn (2010:16), por sua vez, afirma que “a educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidade no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo”. Acredita que a educação não-formal não é organizada por séries, conteúdos, ou mesmo por idades.

Já referente à educação informal, uma terceira modalidade discutida por esses autores, Libâneo observa:

[...] **a educação informal perpassa as modalidades de educação formal e não-formal.** O contexto da vida social, política, econômica e cultural, os espaços de convivência social na família, nas escolas, nas fábricas, na rua, na variedade de organizações e instituições sociais, formam um ambiente que produz efeitos educativos, embora não se constituam

mediante atos conscientemente intencionais, não se realizem em instâncias claramente institucionalizadas, nem sejam dirigidas por sujeitos determináveis. (Libâneo 2010 : 91) [Grifo meu]

Gohn (2010) estabelece diálogo com esse autor, ao lembrar que os resultados da aprendizagem na educação informal não são esperados, acontecem naturalmente a partir da vivência, em ambientes que produzem efeitos educativos de forma não intencional, sejam eles ligados a instituições ou não.

Com fundamentação nestas abordagens, visando os processos formal, não-formal e informal que acontecem na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabelo e as interações que esta instituição realiza para que se efetivem, os próximos itens versarão sobre o Complexo do Choro de Brasília forjador de “músicos liminares, da ubiquidade”, a estrutura da própria Escola Brasileira de Choro Raphael Rabelo e as interações que realiza com o Clube do Choro de Brasília.

O Complexo do Choro de Brasília e os “artistas liminares, da ubiquidade”

Tinhorão (2010) e Diniz (2008) afirmam que o gênero instrumental Choro surgiu na cidade do Rio de Janeiro por volta de 1870, primeiramente, como um “modo de tocar” as danças de salão europeias que estavam em voga no Brasil: polcas, valsas, schottisches, dentre outras. Consistia-se no cerne de “rodas de choro”, integradas na sua maioria por funcionários públicos cariocas, e que se caracterizavam por uma ambiência de descontração, confraternização e afeto, por serem regadas sempre a muita música, comida e bebida. Acrescentam que o nascimento do Choro propriamente dito se deu a partir da inclusão da flauta aos grupos de chorões (músicos que atuam nas rodas de choro), mais especificamente, quando o flautista Joaquim Antônio da Silva Callado (1848-1880) foi adicionado ao grupo de cordas.

Ficou então constituído o mais original agrupamento do nosso país – O Choro de Calado. Constava ele desde a sua origem de um instrumento solista, dois violões e um cavaquinho, onde somente um dos componentes sabia ler música escrita: todos os demais deviam ser improvisadores do acompanhamento harmônico (Tinhorão 2010:104)

Pode-se dizer, portanto, que a primeira formação deste gênero instrumental foi composta por violão, flauta e cavaquinho, que ficou conhecida à época por conjuntos de “pau e corda”. A flauta foi acrescentada por ser muito utilizada como instrumento solista. Estes grupos costumavam ser compostos por cerca de cinco músicos, um solista e, os demais, capazes de acompanhá-lo harmonicamente. Com o tempo, o violão ganhou grande importância ao atuar de maneira contrapon-tística em relação ao solo, realizar melodias que também caminhavam dentre a harmonia. Algumas fórmulas de modulação, tocadas no baixo deste instrumento foram se consolidando, de tal maneira, que trouxeram ao estilo a conhecida **baixaria**. Já no início do século XX, o violonista Arthur de Souza Nascimento (1886-1957), o Tute, criou o violão de sete cordas que viria a ser incluído ao grupo de Choro de maneira quase que essencial. Horondino José da Silva (1918-2006), o Dino Sete Cordas, ajudou a desenvolver e consolidar este instrumento e a realização de baixarias, chegando, junto também a Alfredo Rocha Vianna – o Pixinguinha, ao conhecido e característico estilo do choro: o contraponto brasileiro (Cazes 1999; Diniz 2008). Outros instrumentos também integravam diversas formações desse conjunto no final do século XIX, sobretudo o piano, o bandolim e alguns instrumentos de banda. Este gênero, que floresceu numa capital do país e está na base da estruturação da música popular urbana brasileira, historicamente circulou por várias cidades no Brasil, propiciando sempre a criação de um Clube do Choro, uma instituição que, além de reunir chorões para fazer música, sempre investiu em iniciativas relacionadas à interação, divulgação e difusão do gênero pela cidade que o sedia (Clímaco 2008).

E foi este gênero, praticado, sobretudo por funcionários públicos cariocas, que chegou à nova capital brasileira, projetada, modernista, nos primeiros anos de sua fundação: Brasília. O estudo de seu desenvolvimento nesta cidade, em uma pesquisa anterior (Clímaco 2008), levou à percepção de dois grandes momentos de ressignificação do Choro. Um primeiro momento, em que o gênero musical cumpriu um processo de reconstrução de identidades nas décadas de 1960 a 1970, fundamental para a adaptação dos antigos funcionários públicos cariocas na jovem capital brasileira que emergia no interior do país, funcionários que ajudaram a fundar o Clube do Choro de Brasília na década de 1970. E um segundo momento, em que o choro teve, neste clube, desativado na década de 1980 e re-construído na década de 1990, um elemento fundamental para a sua sobrevivência na cidade. No novo

período inaugurado, década de 1990 ao Tempo Presente, foi criada a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello e o choro pôde compartilhar o seu espaço no clube com outros gêneros musicais, inclusive, com gêneros globais como o rock e o jazz, numa circunstância que o fez interagir com a mídia e com a diversidade cultural, marcar a sua atuação em vários locais do cenário pós-moderno brasiliense (Clímaco 2008). Estava aí constituído o Complexo do choro de Brasília (Teixeira 2007:31-32).

Este complexo, integrado pelo Clube do Choro, pela Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello e pelos vários locais – bares, restaurantes, *shoppings centers*, escolas de música, residências - em que este gênero é executado com frequência, atraindo um grande número de fruidores, foi essencial para que se desenvolvesse o cenário perfeito para a formação de vários músicos que hoje têm se destacado no cenário nacional e internacional, como é o caso do bandolinista Hamilton de Holanda e do violonista de 7 cordas Rogério Caetano, dentre vários outros nomes. Tendo oportunidade de participar desde muito cedo nas rodas que se formavam no Clube do Choro, exatamente por ser filho de um chorão antigo, como é o caso de Hamilton de Holanda, ou por fazer parte do grupo de músicos que se sentiam atraídos por esse movimento brasiliense do choro e se dirigiam para a cidade de Brasília ainda adolescentes em busca do contato maior com esta manifestação musical, como é o caso do goianiense Rogério Caetano de Almeida, estes dois músicos não deixaram de buscar uma formação musical/instrumental básica nas escolas e universidades locais. Estudaram na Escola de Música de Brasília e concluíram o curso de composição no Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB), se tornaram profissionais, subiram nos palcos brasilienses e deram aula na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello. Hoje são respeitados como grandes músicos e virtuosos no cenário brasiliense, nacional e, até mesmo, internacional (Clímaco, 2008; Almeida, 2019), recebem prêmios (Fig.1) importantes, como o Prêmio da Música Brasileira ^[1].

1 O Prêmio da Música Brasileira é uma premiação da música popular brasileira idealizado em 1987 por José Maurício Machline, a premiação inicialmente era conhecida pelos nomes de seus patrocinadores. Já se chamou Prêmio Sharp, Prêmio Caras e Prêmio TIM de Música, até assumir a denominação atual. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%AAmio_da_M%C3%BAsica_Brasileira > Acessado em: 1 Set 2019.



Fig. 1. Hamilton de Holanda e Rogério Caetano recebendo, respectivamente, o prêmio no 26º e no 27º Prêmio da Música Brasileira.

Fonte: Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Hamilton_de_Holanda > e < https://pt.wikipedia.org/wiki/Rog%C3%A9rio_Caetano > Acessado em: 1 Set 2019

Os dois momentos que caracterizaram a trajetória do choro em Brasília, portanto, prepararam os atores que seriam fundamentais para que existisse, com suas peculiaridades e resultados significativos, a escola já mencionada. Tanto Hamilton de Holanda quanto Rogério Caetano, na sua condição de “artistas liminares, da ubiquidade”, segundo fundamentação em Canclini (2003:366-367), são dois dos principais atores, cuja imagem, relacionada à sua formação neste cenário chorão, às peculiaridades de sua atuação como compositores e performers, à sua referência no cenário brasileiro, ajuda a incrementar e efetivar o ensino formal, não formal e informal que acontece nesta escola. Ensino que tem como meta a formação de instrumentistas que integram, sobretudo, as rodas de choro.

Forjados no Complexo do Choro de Brasília, estes dois exemplos de “artistas liminares, da ubiquidade”, revelam esta condição não apenas através da sua performance, virtuosismo, atuação profissional, mas também através da peculiaridade de suas obras. O choro jazz *Para sempre* de Hamilton de Holanda e *Um chorinho em Cochabamba* de Rogério Caetano/ Eduardo Neves, sua estrutura e sua interpretação,

são exemplos localizados em um determinado tempo e espaço, da interação de diferentes modalidades de mesclas culturais. O Choro jazz *Para sempre* de Hamilton de Holanda, por exemplo, evidencia diálogo com a harmonia e improvisação características do jazz, apresenta trechos em que induz a uma improvisação sobre uma base harmônica, além de manter um trabalho contramétrico básico, característico da música brasileira (Fig. 2).

Fig. 2. Trecho do “Choro jazz” *Para sempre* que evidencia a interação do choro brasileiro com a harmonia e a improvisação do jazz. Indicação de “Improviso sobre a harmonia”. Comp. 79 a 103.

Um chorinho em Cochabamba de Rogério Caetano, em parceria com Eduardo Neves, já evidencia um ostinato com o ritmo da salsa, um tempero latino-americano resultante do processo de hibridação do gênero com uma das matrizes culturais hispano-americanas (Fig. 3).

Fig. 3. Trechos da transcrição da baixaria de *Um chorinho em Cochabamba* de Rogério Caetano e Eduardo Neves. Ostinato com o ritmo da salsa.

Um processo pode ser observado na atuação e nas obras destes artistas, portanto, que conseguiram fazer interagir tradição brasileira já efetivamente híbrida, com outros gêneros brasileiros, latino-americanos e globais, com as condições midiáticas e de consumo, com as condições que estabelecem profissionais no palco. Mais precisamente,

neste processo, misturam-se mesclas de elementos residuais e atuais. Misturam-se mesclas que remetem à base rítmica amplamente contramétrica brasileira, aos efeitos dos movimentos coreográficos das danças de salão, à espontaneidade relacionada ao ato de improvisar da ambiência de afeto e descontração das rodas de choro, com mesclas culturais que apontam para a gramática harmônica, a instrumentação e improvisação jazzística (Fig. 2), para a exploração sonora e performática do instrumento bandolim, executado em pé, para a postura roqueira no palco, para os efeitos resultantes da exploração de instrumentos eletrônicos, dentre muitas outras possibilidades.

Mesclas residuais e atuais que interagem ainda com a produção cultural, implicada de forma direta com a atuação de músicos profissionais no cenário pós-moderno, conforme mencionado por Harvey (2012) e Hall (2014). Músicos profissionais que fazem uso de forma inteligente e contextual de “bens culturais” utilizados também como molas propulsoras do consumo, ao interagir com o capitalismo contemporâneo conforme descrito por Harvey (2012). Músicos profissionais que conviveram desde muito cedo, no Clube do Choro de Brasília, com os processos de interação cultural e temporal acentuados, efetivados pelos projetos culturais apoiados pelo governo e patrocinados por grandes empresas brasileiras (Clímaco 2008).

Trata-se, portanto, de um cenário de desenvolvimento do choro em Brasília, que, a partir da interação de seus dois diferentes momentos, propiciou um ensino formal, não formal e informal forjador de um Complexo do Choro de Brasília, que oportunizou a formação de “artistas liminares, da ubiquidade”, como os acima exemplificados. Artistas que atuam como profissionais em *workshops* na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, nos palcos do Clube do Choro de Brasília e em diversos outros palcos do cenário nacional e internacional, cuja imagem se constitui em grande incentivo e exemplo para os alunos e frequentadores destas duas instituições.

A Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello

A Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello surgiu junto ao Instituto Cultural de Educação Musical de Brasília (ICEM) e em diálogo permanente com o Clube do Choro dessa cidade. Essa instituição, voltada para o trabalho com o gênero musical choro, que tem recebido

alunos que desejam aprender, sobretudo os instrumentos característicos deste gênero instrumental brasileiro, tem investido muito no cultivo do ensino formal, não formal e informal da música, na priorização da formação e proliferação de grupos de choro e na profissionalização do músico, na apreciação e prática da música brasileira, tendo como referência o resgate de um gênero musical, cuja história se confunde com a própria história dessa música e da cidade de Brasília, conforme já observado. A escola foi criada em 29 de abril de 1998, oferecendo o ensino do choro e de instrumentos como bandolim, cavaquinho, pandeiro, saxofone e violão de seis e sete cordas. Posteriormente foi acrescentado flauta, clarineta, viola caipira e gaita. Matricularam-se inicialmente 162 alunos e, no ano seguinte, o número de pedidos de vaga subiu vertiginosamente para 631. Além das aulas de instrumento, das aulas teóricas, do trabalho em conjunto, das rodas de choro no último sábado do mês, da oportunidade de participar de rodas informais, do incentivo à frequência às apresentações do Clube, os alunos têm acesso também a *workshops* ministrados por alguns dos “artistas liminares, da ubiquidade”, como é o caso de Hamilton de Holanda e Rogério Caetano, e por alguns dos maiores músicos brasileiros que, sempre de passagem pelo Clube do Choro de Brasília, se dispõem a um intercâmbio com os estudantes (Hermeto Pascoal, Armandinho Macedo, Odette Ernest Dias, são alguns nomes). As rodas de choro no último sábado do mês são constituídas por vários grupos que mesclam alunos de diferentes idades, profissões e níveis sociais, sempre tendo em vista grupos de iniciantes e grupos mais avançados. Circunstância de grupo em que comentam e observam o trabalho um dos outros, descubrem afinidades e o prazer de tocar juntos, de forma espontânea.

Atualmente a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello (Fig. 4) oferece uma estrutura completa para atender aos seus alunos: duas salas de aula com capacidade para 50 alunos, oito salas de aula com capacidade para 80 alunos, dez salas de aula para prática de instrumentos, salas de aula para teoria e reuniões de professores e de alunos, um Café Musical, que se constitui em espaço para cultura da cidade e prática do choro entre alunos.

Segundo o seu site^[2], recebe mais de 350 novas matrículas por semestre, já tem mais de oitenta alunos atuando profissionalmente.

2 Site da EBCRR Disponível em: <<http://escoladechoro.com.br/novo/aluno>> Acessado em 30 Ago 2019.

Oferece várias opções de cursos e conta com um corpo docente integrado por vinte e cinco professores. Os cursos oferecidos, divulgados pelo site da escola, são: Curso de instrumentos para crianças (a partir de 8 anos); Musicalização Infantil (a partir de 6 anos); Curso de teoria musical; Apreciação e História do Choro; Prática em conjunto; Técnica e linguagem popular para cordas friccionadas (violino, viola, cello, rabeca); Cursos de instrumentos, que incluem uma aula teórica e uma aula prática (50 minutos cada) mais uma roda de choro por mês. A lista de instrumentos oferecidos é a seguinte: acordeom, bandolim, cavaquinho, clarineta, cajón, flauta transversal, harmônica cromática e diatônica, pandeiro, percussão samba (ganzá, reco-reco, tamborim, caixeta, surdo, tantã), percussão nordestina (surdo – zabumba, agogô, triângulo, ganzá), sax alto, sax tenor, viola caipira, violão 6 cordas, violão 7 cordas e violino.



Fig. 4. Sede da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello. Fonte: Disponível em: <<http://escoladechoro.com.br/novo/cursos/escola/>> Acessado em: 02 Set 2019. Crédito da Foto: Renata Samarco.

A estrutura básica de ensino também pode ser conferida atualmente no site da escola, que traz a seguinte informação, confirmando, logo no início, o investimento no aspecto formal do ensino e já anunciando o aspecto não-formal:

Cursos denominados “CURSO LIVRE DE CHORO” oferecerão formação teórica e prática aos alunos (acima de 7 anos) em classes coletivas. Conjuntamente, haverá aulas de “rodas de choro” uma vez por mês, aos

sábados pela manhã de 10h às 12h, sendo obrigatória a presença do aluno; [...] A duração da aula é de 50 minutos, tanto Prática quanto Teórica.

A metodologia divulgada revela também o investimento no ensino formal, quando comenta o método da escola elaborado por dois professores, dois outros exemplos de “artistas liminares, da ubiquidade”: Dudu Maia e Henrique Neto. Estes dois músicos se debruçaram sobre a obra de grandes mestres do choro brasileiro, buscando, através do estudo e análise destas obras, chegar a um perfil do choro clássico, à percepção “de semelhanças nas soluções musicais encontradas”.

O método de ensino da Escola de Choro Raphael Rabello tem como inspiração a obra de um seleto grupo de geniais compositores, entre eles Pixinguinha, Jacob do Bandolim, Ary Barroso, Garoto e Radamés Gnattali – todos eles grandes mestres, considerados pilares da música brasileira. O método condensa 20 anos de experiência de ensino do Choro num trabalho realizado pelos músicos Henrique Neto, violonista e coordenador da Escola, e Dudu Maia, bandolinista e professor. Ele é fruto de um amplo estudo das mais representativas obras desses compositores. Os professores se debruçaram em partituras e analisaram os caminhos escolhidos pelos autores buscando traçar um perfil do Choro, percebendo semelhanças nas soluções musicais encontradas. A partir desse estudo, surge a metodologia exclusiva da Escola, que trabalha desde a teoria musical até a prática, promovendo a formação de jovens e adultos para que se tornem aptos ao exercício da profissão de músico, proporcionando-lhes o domínio da teoria, da linguagem, do estilo e da execução desse gênero musical (Site da EBCRR 2019)

Por outro lado, o investimento do ensino não-formal já se apresenta através das rodas de choro que acontecem uma vez por mês no pátio da escola e nas apresentações de alunos no final do 2º Semestre de cada ano. O investimento nesta modalidade de ensino ficou explicitado de forma mais clara no site anterior^[3] da escola, que observa:

Nos primeiros sábados de cada mês são realizadas as Rodas de Choro, encontro dos alunos e professores, em que é estabelecido o diálogo musical entre

3 Site anterior da EBCRR. Disponível em < <http://escoladechoro.com.br/site/> > Acessado em 29 abril 2015.

todos os participantes [...] sendo considerada como atividade pedagógica de prática de conjunto que reforça a união e o companheirismo entre músicos, alunos e professores. Os familiares e amigos também participam, eventualmente, **e o caráter de informalidade é predominante.**

Já evidenciando a interação entre as atividades da escola e do Clube do Choro, é lembrado que

Os alunos também participam dos *shows* musicais e *Workshops* programados pelo Clube do Choro de Brasília. No final do encerramento do ano letivo serão realizadas as apresentações dos grupos de alunos formados pela Escola durante o ano, no palco do Clube.

Citado por Gonçalves (2013), o professor de violão Henrique Neto, evidenciando a informalidade que caracteriza o trabalho com instrumentos e com as Rodas de Choro espontâneas que a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello também não deixa de oportunizar, observou:

Na roda de choro não tem ninguém te falando nada, você não aprende porque alguém esta te falando, você aprende porque você observa e isso vai da sua percepção, se você for uma pessoa desatenta, muita coisa vai passar. Agora se você é uma pessoa que se dedica realmente ao gênero, que esta assim disposto a aprender e tem essa sensibilidade para pegar cada elemento que esta sendo tocado ali, você vai aprender muito mais [...] (Prof. Henrique Neto *apud* Gonçalves 2013:134)

Discorrendo sobre o ensino formal e não informal na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, os depoimentos do professor de violão Fernando César Vasconcelos Mendes sobre os processos didáticos da escola, concedidos a esse pesquisador (2005) e a Gonçalves (2013), assinalam o investimento na execução instrumental e na audição aliadas à leitura e à escrita musical, a importância de ouvir e desenvolver a percepção de determinados esquemas harmônicos característicos do choro, encontrados na obra dos compositores do gênero. Antunes, por sua vez, já em 2003, ressaltava que em se tratando da performance, “esses alunos estudam a obra dos grandes mestres do choro e convivem com professores que são músicos atuantes, fazendo, assim, a ligação entre passado e modernidade” (Antunes 2003:10), uma circunstância que pôde ser comprovada também nas vezes que tive oportunidade de

assistir às apresentações de final de ano dos alunos da Escola. Segundo essa autora, no contexto de apreciação e prática, eles aprendem também um sistema de composição e inventam novas produções com todas essas influências.

Gonçalves (2013), de forma mais direta, apresentou depoimentos de professores da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabelo que evidenciam essa prática metodológica, a necessidade de se adquirir um “vocabulário” do choro através do contato com o seu repertório. “O aluno precisa adquirir um ‘vocabulário’, ouvir muito choro para aí sim começar a criar” (Gonçalves 2013:131). Um professor entrevistado, o professor Vinícius, citado por esse autor, observou que se aprende esse vocabulário muitas vezes através das “baixarias”, padrões que se repetem em diferentes Choros de distintas tonalidades. Insistindo na importância da prática e conhecimento do repertório do choro antes de muitas explicações teóricas, mencionou ainda que o caminho é “tocar” primeiro e “entender” depois, é da prática do repertório que virá a apreensão do “vocabulário” (Ibidem). Observou também, que depois de apreendido o vocabulário tradicional, o aluno está pronto para investir numa harmonia mais complexa, plena de notas de tensão, trabalhar com escalas pentatônicas. Este professor já aponta, portanto, um passo seguinte em que os alunos entram em contato com o choro menos tradicional de Brasília. Comentou:

em primeiro lugar o repertório, a partir desse repertório, ele tem que absorver o vocabulário tradicional da frase, feito isso, ele tem que entender o que ele está tocando, aí, quando ele entendeu, já pode começar a buscar outras gravações, começar a ouvir o *Dois de Ouro* [Hamilton de Holanda e Fernando César]. Aqueles baixos com pentatônica... (Prof. Vinícius *apud* Gonçalves 2013:131)

As circunstâncias e depoimentos de professores da escola, comprovam, portanto, que essa instituição sempre teve uma proposta didática geral que, num âmbito mais amplo, além da percepção auditiva, da teoria, leitura e escrita musical, investimento na técnica dos instrumentos, valoriza também uma aprendizagem musical conjunta que remete à vivência e espontaneidade das rodas dos chorões, à apreciação musical, à prática conjunta da obra de grandes mestres do Choro, a um ambiente e oportunidade de fazer música com espontaneidade e criatividade. Remete “às circunstâncias práticas e ao conhecimento

necessário”, portanto, que se constituem nos elementos básicos para que aconteça a aprendizagem e a improvisação, para que se invista nas peculiaridades do choro brasileiro, já comentadas. Referindo-se também às modalidades de ensino relacionadas ao trabalho da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, Antunes (2003:12) comenta o projeto pedagógico que evidencia a “junção do ensino informal com o formal, da teoria e da prática, da escrita e da oralidade, a preocupação com um espaço para encontros e formação de novos grupos”.

Como pôde ser observado, depois da descrição de atividades que acontecem na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, as três modalidades de ensino - formal, não-formal e informal – sempre integraram o processo de ensino-aprendizagem do Choro em Brasília. A educação formal é caracterizada pelo ensino da teoria musical, pela utilização dos métodos e repertórios que embasam a prática dos instrumentos, pela utilização de materiais estruturais do gênero choro que, depois de apreendidos, abrem caminho e condições para a busca de novos materiais. A educação não formal acontece através das rodas de choro que se realizam uma vez por mês, conduzidas, corrigidas e preparadas de forma intencional pelos professores, apesar do espaço para o aluno simplesmente “tocar” na roda com colegas e convidados. Finalmente, a educação informal, que ocorre através da oportunidade de tocar nas rodas de choro mensais e nas constantes rodas que naturalmente são realizadas no pátio da escola e nos encontros de alunos em bares e residências.

Essas atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem do choro em Brasília não deixam de estar em interação com as apresentações que acontecem no Clube do Choro três vezes por semana. Essas apresentações efetivam um projeto temático elaborado por essa instituição, apoiado pelas Leis de Incentivo à Cultura, que é divulgado e aproveitado no processo didático da Escola. Gonçalves (2013: 129-130) afirma que há um incentivo dos professores no sentido do aluno “vivenciar, ouvir, vir nos shows, assistir esse tipo de coisa, meio que criar um... meio que criar um movimento cultural mesmo.” (Prof. Vinícius *apud* Gonçalves 2013:130). E é esse ponto, que anuncia as possibilidades de troca entre a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello e o Clube, que leva ao item seguinte, remetendo a um terceiro momento de reflexão nesse trabalho: a interação acentuada estabelecida entre as atividades destas duas instituições nos processos de execução, apreciação e ensino do gênero choro.

A interação entre atividades da Escola e do Clube do Choro

Na verdade a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello nasceu como um investimento especial do Clube do Choro de Brasília e em interação com suas atividades, mais precisamente um investimento de Henrique Lima Santos Filho – o Reco do Bandolim - responsável pela reestruturação do Clube na década de 1990 e seu presidente desde então. Isso trouxe um campo peculiar de atuação à escola, propiciando um trânsito institucional, ou seja, a circularidade que vem sendo cada vez mais estabelecida entre o Clube e a Escola de Choro. Circularidade que se caracteriza quando as apresentações do Clube interagem com as atividades da escola, conforme já observado, se constituindo em um dos elementos que contribuem para o processo ensino-aprendizagem nas três modalidades mencionadas e para o aumento da prática do choro e procura pela instituição de ensino. A escola, por sua vez, tem ocupado o palco do Clube com as atividades de alunos (apresentações do final de ano – em dezembro), assim como tem integrado a sua platéia (frequência constante nos *shows*), momento em que as peculiaridades do choro tradicional e do choro brasiliense se apresentam e se interagem.

Duas circunstâncias de interação com o Clube, portanto, em que os alunos da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello têm oportunidade de ter contato mais direto com a performance dos “artistas liminares, da ubiquidade”, forjados pelo Complexo do Choro brasiliense, ou, mesmo, de executar as obras e performance destes artistas, levando-as ao palco. Contato com o choro característico brasiliense, híbrido, evidenciador da contrametricidade da música brasileira, da execução instrumental e ambiência de afeto das rodas de choro, mas também de uma atitude roqueira no palco, da gramática harmônica e improvisação características do jazz, onde o virtuosismo instrumental teima em aparecer. Lembrando que, se a sintaxe do Choro tradicional, segundo Almada (2006), se apresenta próxima à estrutura da forma rondó (ABACA), trabalhando a harmonia funcional e um estilo improvisatório que se aproxima da variação, a sintaxe do choro moderno brasiliense já apresenta uma estrutura mais livre, o diálogo com uma harmonia plena de notas de tensão, de acordes não resolvidos, com espaços para uma improvisação que se afasta muito da linha melódica. Este foi o estilo que marcou o segundo grande momento de atualização do choro na cidade pós-moderna, conforme já mencionado. Elementos estilísticos que se colocam para os alunos de forma

incisiva neste momento de trânsito entre as instituições, tanto no palco do Clube, no momento das apresentações dos artistas, o que inclui os artistas nacionais de renome e o artistas brasilienses “liminares, da ubiquidade”, quanto no repertório que executam e estudam na sala de aula com os professores.

Circunstâncias de circularidade entre as duas instituições que lembram também os depoimentos colhidos nas dependências da própria escola, em que a menção à frequência ao Clube teve um ponto alto no comentário entusiasmado dos alunos que participaram de uma das apresentações do bandolinista Hamilton Holanda. Um dos “artistas liminares, da ubiquidade”, que se constitui em grande estímulo à prática das inovações estilísticas que se evidenciam na sua obra, este músico tem investido no diálogo do choro com o samba, com o jazz e com o rock, no ecletismo e hibridismo musical pregado e vivenciado pelo clube do choro. O trânsito entre a escola e o clube, portanto, se incorpora também na figura desse músico. Admirado e aplaudido no palco por sua trajetória nacional de sucesso, tem as suas composições executadas por alunos da escola, assim como tem a sua performance no bandolim imitada por vários alunos, como pôde ser constatado em algumas das apresentações observadas em uma das pesquisas de campo realizadas no clube. Tem incentivado muito a prática do bandolim na cidade, um bandolim virtuosístico, tocado em pé (fig. 5).



Fig. 5. Hamilton de Holanda no palco tocando Bandolim em pé. Fonte: Disponível em < <http://www.akamu.net/hamilton.htm> > Acessado em: 1 Set 2019

Importantes na efetivação da circularidade mencionada, Hamilton de Holanda e Rogério Caetano, citados aqui como dois dos principais exemplos brasileiros de “artistas liminares, da ubiquidade”, têm contribuído para o contato do choro tradicional com o choro moderno, para a atualização desse gênero na cidade que tem levado a uma maneira própria de chorar, ao “choro livre, multicultural e transregional” de Brasília (Teixeira, 2007:43). Para Rogério Caetano, em depoimento concedido à pesquisadora, este choro é resultante da prática do gênero em uma cidade modernista, jovem capital brasileira que convive de forma intensa e cotidiana com pessoas de diferentes culturas e etnias, com a música de vários locais do país e do mundo, com a circulação intensa de fluxos comunicacionais diversos (Almeida, 2019). Teixeira (2007), citando o presidente do Clube do Choro de Brasília, uma figura muito ativa e importante neste cenário chorão brasileiro, e o trabalho de Hamilton de Holanda, um dos “artistas liminares, da ubiquidade”, aqui exemplificados, observou:

os projetos artísticos realizados por dois próceres desse processo, Reco do bandolim e Hamilton de Holanda, excelências de Brasília, atestam no sentido da existência de uma maneira brasileira de criação artística, assim como de que já haveria, nessa cidade, uma maneira própria de chorar: **o choro livre, multicultural e transregional, pouco apegado ao classicismo do gênero, mais inovador e alegre.** (Teixeira 2007 : 43) [Grifo meu]

É neste momento, portanto, em que acontece o trânsito entre a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello e o Clube do Choro de Brasília, que as peculiaridades do choro brasileiro se apresentam de forma eficaz, conforme constatado com a pesquisa de campo, fazendo que, no palco do clube, o choro tradicional conviva com o choro moderno brasileiro, com a atuação dos “artistas liminares da ubiquidade”, e, através deste contexto, signifique de forma peculiar na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello. Significação que contribui para a efetivação das três modalidades de ensino mencionadas, relacionadas tanto à aprendizagem do instrumento, quanto à prática deste gênero musical.

Considerações finais

Abordagem das peculiaridades do choro e das práticas do Complexo do Choro em Brasília, portanto, que tem na interação das atividades da Escola e do Clube do choro, na utilização da imagem dos “artistas liminares, da ubiquidade”, um suporte para efetivação do ensino formal, não formal e informal do gênero choro e dos instrumentos que integram as suas formações instrumentais mais características. Afirmção que, resultante da conexão entre os três itens estruturados neste trabalho, deixa claro também as condições que têm levado sempre às crescentes filas de espera por vagas na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, à constatação de que este cenário musical brasileiro está relacionado a sentidos e significados vários que estão na base da polifonia de vozes que estabelece o choro na cidade de Brasília como um elemento significativo, como parte do capital cultural e simbólico da cidade. Sentidos, significados e práticas que conduzem ao investimento no ensino formal, não-formal e informal dos instrumentos e das práticas relacionadas ao gênero musical choro na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, para uma música instrumental direcionada para o rompimento das fronteiras do gênero e da execução característica de certos instrumentos que integram as formações instrumentais que lhe são peculiares. Instrumentos que, na instituição que tem se dedicado ao ensino do choro em Brasília, devem ser percebidos na sua potencialidade técnica, idiomática, mas também na sua função e interação com a ambiência das rodas de choro e palcos. Gênero musical choro que deve ser apreendido e analisado tendo em vista a sua estrutura, as suas peculiaridades estilísticas, os diálogos culturais realizados, assim como deve ser praticado conservando a ambiência das rodas de choro nas reuniões mensais da escola, que têm também a função de abrir as portas para que os alunos apreciem e/ou integrem as diversas rodas e/ou palcos do choro que se espalham por bares, restaurantes, *shoppings centers* e residências na cidade. Isto para que se cumpra o que se espera do cultivo do gênero choro em Brasília, um gênero significativo no cenário brasileiro que, através da atuação e papel dos “artistas liminares, da ubiquidade”, forjados pelo complexo do choro brasileiro, tem se projetado no cenário nacional e internacional, o que alimenta e se consiste em mais um suporte para o ensino e prática do gênero na cidade.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Carlos. 2006. *A estrutura do choro*. Rio de Janeiro: Da Fonseca.
- ANTUNES, Milena T. 2003. *O Choro: a força de um gênero na capital*. 2003. Brasília: Universidade de Brasília (UnB), 2003. [Trabalho apresentado ao Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC). Departamento de Música, UnB].
- CANCLINI, Nestor Garcia. 2003. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp.
- CAZES, Henrique. 1999. *O choro do quintal ao Municipal*. São Paulo: 34
- CLÍMACO, Magda Miranda. 2008. *Alegres dias chorões: o choro como expressão musical no cotidiano de Brasília*. 2008. 393 p. Tese de Doutorado. Brasília, Universidade de Brasília (UnB).
- DINIZ, 2003. André. *Almanaque do Choro*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GOHN, Maria da Glória. 2010. *Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- GONÇALVES, Augusto Charan A. B. 2013. *O ensino do choro no contexto da Escola Raphael Rabello de Brasília*. 2013. 184 p. Dissertação (Trabalho de Mestrado). Brasília. Universidade de Brasília (UnB).
- HALL, Stuart. 2014. *Identidade Cultural na Pós-modernidade*. R J: DP&A
- HARVEY, David. 2012. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola.
- LIBÂNEO, José C. 2010. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- TEIXEIRA, João Gabriel de Lima. 2007. *A Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello: um estudo de caso de preservação musical bem sucedida*. In Congresso Brasileiro de Sociologia, 12º, Recife. Recife: UFPE.
- TINHORÃO, José R. 2010. *A história social da música popular brasileira*. São Paulo: Ed. 34.

Entrevistas

- ALMEIDA, Rogério C. Entrevista concedida a Magda Clímaco em 26 Jun 2019
- MENDES, Fernando C. V. Entrevista concedida a Magda Clímaco em 03 Dez 2005
- SANTOS FILHO, Henrique. Entrevista concedida a Magda Clímaco em 06 Mai 2005.

DA ANÁLISE À PERFORMANCE: CRÍTICA E ESTUDOS EMPÍRICOS EM EXPRESSÃO E ESTRUTURA MUSICAL

Ângelo Martingo

Não obstante o reconhecimento da análise como contributo para a memorização e preparação da *performance* (cf. Aiello & Williamon 2002; Barry & Hallam 2002: 154; Chaffin, Demos & Logan 2016), não tem sido evidenciada uma correspondência biunívoca entre dados analíticos e opções interpretativas. Desde logo, como recorda Lester (1995: 197-198), no entendimento tradicional da disciplina, são escassos os casos em que a análise é dirigida para a *performance*, ou a leva em consideração, e, quando se estabelece uma relação, é privilegiada na construção de sentido a teoria em detrimento da prática, e o texto em detrimento da sua realização.

Já em Adorno (1982; 2006), nem a racionalidade da análise, nem a natureza expressiva da *performance* são privilegiadas, mas antes a recuperação da obra, em função da qual são teorizadas na sua antítese tais elementos (cf. Vieira de Caralho 2009: 94). Nesse pressuposto, o objeto, e não uma metodologia rígida, deveria estruturar o processo analítico (Adorno 1982: 184-185) – caberia à análise, de acordo com Adorno (1982: 181), “[...] evidenciar a obra como ‘campo de forças’ organizado em torno de um problema”, implicando esse entendimento da análise, como compreensão do texto, uma dimensão crítica (Adorno 2006: 72; cf. Adorno 1982: 176). Assim, se, por um lado, Adorno (1982: 173) salienta a importância de Schenker, como tendo sido “[...] o primeiro a demonstrar que a análise é o pré-requisito de uma *performance* adequada”, ressalta, por outro lado, que a metodologia por ele proposta para a demonstração de coerência estrutural configura processo

reductor que marginaliza os elementos que, precisamente, singularizam a obra (cf. Adorno 1982: 176).

Embora constituindo uma condição da interpretação (Adorno 1982: 176; 2006: 2, 95), sobretudo, em textos em que a familiaridade com a escrita é menor (cf. Adorno 1982: 177), a análise e a notação em que esta incide, não podem ser confundidas com a obra ou a sua recuperação (cf. Vieira de Carvalho 2009: 84ss; Dierks 2009). Desde logo, a notação revela-se deficitária, e de natureza distinta, relativamente à obra como impulso expressivo, pois limita, e transforma, um contínuo temporal (*temporal flow*) numa (descontinuidade) geométrica – uma “espacialização do temporal” (Adorno 2006: 53, 173-174) (cf. Vieira de Carvalho 2009: 85-86). Na medida em que constitui uma imagem redutora da obra, e um instrumento de disciplina do vivido (Adorno 2006: 53), a notação configura já uma forma de análise (Adorno 2006: 71), e racionalização do ‘gesto’ musical (Adorno 2006: 161; cf. Vieira de Carvalho 2009: 86ss). Nesse contexto, o processo analítico teria de entender-se como uma elaboração de segunda ordem (cf. Martingo & Paiva 2016), na identificação daquilo que subjaz à representação na notação.

A *performance*, por seu lado, que partilha com a música uma natureza mimética (Adorno 2006: 4), teria como objetivo recuperar, a partir, e para além, da análise (Adorno 2006: 69; 230), aquilo que, racionalizado na notação, se perde como experiência vivida, confluindo na apresentação expressiva daquilo que a notação ‘imita’, e que é tarefa da análise identificar (Adorno 2006: 81; cf. Vieira de Carvalho 2009: 89ss). Numa simplificação, Adorno (2006: 96) admitia como formulação aproximativa que, “de modo a atingir uma interpretação verdadeira, deve-se primeiro analisar, e depois esquecer a análise”.

Já no domínio da investigação empírica, retomando estudos iniciais do século XX, a *performance* reemerge progressivamente como objeto de estudo na década de 1960 (Gabrielson 2003: 22-23), sugerindo Cook que a valorização da prática como objeto de estudo é consentânea com o enfoque *performance* que a partir da década de 1970 várias disciplinas das humanidades (Cook 2015: 13ss) (cf. Cook 1999, 2012, 2013; Cook & Clark 2004; Doğanatan-Dack 2011). No mesmo sentido, Gabrielson (2003: 258) documentando a expansão da área, sugere serem considerados como objetos de estudo contextos relevantes que permitam uma validade ‘ecológica’ dos resultados e salienta a importância de serem

tomados em consideração, designadamente, o intérprete e o ouvinte na teorização da *performance*.

A investigação neste âmbito tem-se refletido na consolidação de metodologias empíricas (cf. Clarke 2004; Windsor 2004; Cook 2009; Goebel, Dixon & Schubert 2014; Friberg & Bisesi 2014; Biesi & Windsor 2016) numa variedade de domínios, e contribuído para evidenciar, na antítese da racionalidade do texto, a importância do corpo na comunicação e criação de sentido musical (e.g., Vines *et al.* 2004; Leman 2008; Windsor 2011; Demos, Chaffin & Kant 2014; Leman & Maes 2014; Broughton, & Davidson 2016; Davidson & Broughton 2016; Aroso & Martingo 2018; Martingo 2018; Martingo *et al.*, 2018).

O estudo dos desvios expressivos a partir da análise gravações^[1] tem sido, desde a década de 1980, outro relevante objeto de investigação, cujos resultados e formalização de modelos expressivos tem, não só contribuído para a compreensão da *performance*, como aproximado a teorização desta com modelos teóricos ou perceptivos congruentes com a análise tradicional ou congruente com esta (cf. Gabrielson 2003; Martingo 2007d; Biesi & Windsor 2016). Em particular, relativamente à agógica, os resultados sugerem que a duração das notas depende do posicionamento métrico (Repp 1990, 1992; Clarke 1995), que a agógica ao nível da frase exibe um forma parabólica, com um *accelerando* inicial e um *ritardando* no final (Repp 1992; cf. Clarke 1988), sendo a amplitude do ritardando no final de secções proporcional à importância estrutural do momento em que ocorrem (Gabrielson 1987; Repp 1992). Relativamente à dinâmica, constata-se uma variação em função da importância estrutural, limites de frase, ou momentos significativos na frase (descontinuidade melódica ou harmónica) Clarke (1988), sendo a quantidade da variação depende da importância estrutural do momento em que ocorre (Gabrielson 1987). Estes resultados são globalmente assimilados no modelo de Todd (1985; 1989a; 1989b; 1992; 1995; 1999), que se verifica globalmente satisfatório (Windsor & Clarke 1997; Clarke & Windsor 2000), embora a divergência aumente na medida em que se progride para a microestrutura. No mesmo sentido, Repp (1992) sugere que, embora, ao nível da frase, o desenho global

1 Salientando que do mesmo modo que a análise tradicional, a análise de gravações, redundam na elisão do intérprete, substituindo um “texto notado” por um “texto acústico”, Cook (2015: 17) considera, ainda assim, que permanecem aí vestígios (traces) de atos de performance e estímulos de “atos de escuta”.

da agógica praticada por intérpretes seja previsível, o nível microestrutural apresenta uma variabilidade que necessita de elementos explicativos adicionais.

Tais resultados e modelos são congruentes, ou resultam da análise da *performance* à luz, da teoria generativa de Lerdahl e Jackendoff (1983), que congrega elementos da linguística (Chomsky 1956, 1957, 1965), análise (e.g., Schenker 1979), e percepção (e.g., Kofka 1935) (Lerdahl & Jackendoff 1983: 5ss; Lerdahl 2009: 187-188, 190). A superfície musical é aí segmentada e organizada hierarquicamente nas componentes melódica/harmónica e métrica, privilegiando a estabilidade cognitiva, sem ignorar a familiaridade dos ouvintes com o idioma (cf. Lerdahl & Jackendoff 1983; Jackendoff & Lerdahl 2006; Lerdahl 2009). Na sequência da teoria generativa (Lerdahl & Jackendoff 1983), Lerdahl (2001) propõe em *Tonal Pitch Space* uma quantificação em termos de *tensão* (distanciamento da tónica) ou *atração* (dissonância melódica) num generalizado ‘*espaço*’ tonal que, tendo em conta a natureza numérica em que se traduz a esquematização hierárquica da teoria generativa, se revela especialmente apto ao estudo dos desvios expressivos.

Tomando os valores calculados por Lerdahl para a *tensão local*, *tensão global*, e *atração*, para a redução harmónica dos 8 compassos iniciais da Sonata Op. 53 de Beethoven (em Smith & Cuddy 2003), Martingo (2005; 2006; 2007a; 2007b; 2007c; 2011a; 2011b; 2011c; 2013) procedeu à análise dos desvios expressivos – agógica e dinâmica –, em 23 gravações comerciais da obra. Quando correlacionados os valores propostos por Lerdahl com a média da duração e da intensidade praticadas pelos intérpretes, apenas uma correção significativa emergiu, entre a dinâmica e a atração (dissonância melódica). Quando consideradas individualmente, uma variedade de resultados emergiu da análise das interpretações, verificando-se em alguns casos correlações significativas entre a dinâmica e um ou mais fatores estruturais (*atração*, *tensão local*, *tensão global*), em outros casos, correlações significativas entre a agógica e um ou mais fatores estruturais, e, noutros caso, nenhuma correlação significativa entre desvios expressivos e fatores estruturais. Tomando-se então duas interpretações em que se verificava cada um dos casos, a saber, duas em que se verificava uma correlação significativa entre dinâmica e fatores estruturais, duas em que se verificava uma correlação significativa entre agógica e fatores estruturais, e duas em que não se verificava nenhuma correlação significativa, procedeu-se a um estudo de percepção em que tais gravações foram

apresentadas a estudantes do ensino superior de música, e a estudantes do ensino superior com uma formação marginal em música, sendo os ouvintes convidados a avaliar as gravações em 7 critérios. Verificou-se que, globalmente, quer nos estudantes de música, quer nos estudantes sem formação musical significativa, as interpretações em se verificava alguma correlação recebiam pontuações mais elevadas. No conjunto dos estudos, Martingo (2005; 2006; 2007a; 2007b; 2011a; 2011b; 2011c; 2013) concluía que a proposta de Lerdahl (2001) se verificava pertinente como representação cognitiva da tonalidade, e que tal representação cognitiva é comum a ouvintes musicalmente instruídos e não instruídos – verificando-se correlações entre expressão e estrutura na interpretação, e sendo melhor avaliadas as interpretações em que tais correlações ocorrem, sem prejuízo da diversidade de formas em que tais correlações possam consubstanciar-se, a análise estaria subjacente, embora não necessariamente de modo consciente, à interpretação e receção.

No conjunto dos resultados empíricos expostos, a expressão, enquanto desvio de um tempo metronómico e de uma intensidade constante, quer do ponto de vista da interpretação, quer do ponto de vista da perceção, diluiria, na confluência dos elementos, quer a primazia da análise, quer da *performance*, na criação de sentido. Tendo em conta o inicialmente exposto, importaria pensar esta convergência à luz da distinta natureza da análise e da *performance* aí apontada. Na sua teoria da *performance*, Adorno (2006: 161), entendendo que a expressão é mediada, constituindo uma “racionalização do gestual”, deixava, em todo o caso, em aberto a definição da relação entre a expressão e a notação, designadamente, se aquela estava implícita nesta.¹²¹ A essa hipótese avançada por Adorno seria legítimo, no mesmo espírito, perguntarmo-nos em que medida a notação, por virtude da mesma racionalização do impulso mimético, não condiciona a expressão na interpretação, como sugerem os resultados empíricos expostos. Assim, à possibilidade da expressão estar implícita na notação (Adorno 2006:

2 Expression is already the rationalization of the gestural, i.e. its objectification through signification, through ‘symbolic function’, the immediate through mediacy. [...] On the other hand, however, I am not yet convinced that the expressive component, which is certainly a mediate one, is indeed implicit in the significative element of writing. This must be thought through precisely (Adorno 2006: 161).

161), junta-se a reflexa possibilidade da expressão configurar uma interiorização da estrutura musical.

Referências

- ADORNO, T. W. 1982. On the problem of musical analysis: introduced and translated by Max Paddison. *Music Analysis*, 1(2): 169-187.
- ADORNO, T. W. 2006. *Towards a theory of musical reproduction*. (Ed. Henri Lonitz; Tr. Wieland Hoban). Cambridge/Malden: Polity Press.
- AIELLO, R., & Williamon, A. 2002. Memory. In *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*, eds. R. Parncutt & G. McPherson, 167-181. Oxford: Oxford University Press.
- AROSO, N. & Martingo, A. 2018. À flor da pele: gesto e resposta fisiológica na receção de um recital de percussão. In *A música e o corpo*, eds A. Martingo, N. Aroso, C. A. Paiva & S. Lourenço, 55-68. Porto: Letras & Coisas.
- BARRY, N. H. & Hallam, S. 2002. Practice. In *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*, eds. R. Parncutt & G. McPherson, 151-165. Oxford: Oxford University Press.
- BIESI, E., & Windsor, W. L. 2016. Expression and communication of structure in music performance: measurements and models. In *The Oxford handbook of music psychology* (2ª ed.), eds S. Hallam, I. Cross & M. Thaut, 615-631. Oxford: Oxford University Press.
- BROUGHTON, M. C., & Davidson, J. W. 2016. An expressive bodily movement repertoire for marimba performance, revealed through observers' Laban effort-shape analyses, and allied musical features: two case studies. *Frontiers in Psychology*, 7, 1211.
- CHAFFIN, R., Demos, A. P., & Logan, T. 2016. Performing from memory. In *The Oxford handbook of music psychology* (2ª ed.), eds S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut, 599-571. Oxford: Oxford University Press.
- CHOMSKY, N. 1956. Three models for the description of language. *IRE transactions on information theory*, 2(3), 113-124.
- CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic structures*. Berlim/Nova Iorque: Mouton de Gruyter.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- CLARKE, E. 1988. Generative principles in music performance. In *Generative processes in music*, ed. G. Sloboda, 1-26. Oxford: Clarendon Press.
- CLARKE, E. 1995. Expression in performance: generativity, perception and semiosis. In *The practice of performance*, ed. J. Rink, 21-54. Cambridge: Cambridge University Press.

- CLARKE, E. 2004. Empirical methods in the study of performance. In *Empirical musicology: aims, methods, prospects*, eds E. Clarke & N. Cook, 77-102. Oxford: Oxford University Press.
- CLARKE, E., & Windsor, L. 2000. Real and simulated expression: a listening study. *Music Perception*, 17: 277-313.
- COOK, N. & Clarke, E. 2004. Introduction: what is empirical musicology? In *Empirical musicology: aims, methods, prospects*, eds E. Clarke & N. Cook, 3- 14. Oxford: Oxford University Press.
- COOK, N. 1999. Analysing performance and performing analysis. In *Rethinking music*, eds N. Cook & M. Everist, 239-261. Nova Iorque: Oxford University Press.
- COOK, N. 2009. Methods for analysing recordings. In *The Cambridge companion to recorded music*, eds N. Cook, E. Clarke, D. Leech-Wilkinson, & J. Rink, 221-245. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK, N. 2012. Music as performance. In *The cultural study of music: a critical introduction*, eds M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton, 184-194. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- COOK, N. 2013. *Beyond the score: music as performance*. Oxford: Oxford University Press.
- COOK, N. 2015. Performing research: some institutional perspectives. In *Artistic practice as research in music: theory, criticism, practice*, ed. M. Doğan-tan-Dack, 11-32. Farnham: Ashgate.
- DAVIDSON, J., & Broughton, M. 2016. Bodily mediated coordination, collaboration, and communication in music performance. In *The Oxford handbook of music psychology* (2ª ed.), eds S. Hallam, I. Cross & M. Thaut, 573-595). Oxford: Oxford University Press.
- DEMOS, A., Chaffin, R., & Kant, V. 2014. Toward a dynamical theory of body movement in musical performance. *Frontiers in Psychology*, 5, 477.
- DIERKS, S. 2009. Musical writing and performance – about Adorno's theory of musical performance. In *Expression, truth, authenticity: on Adorno's theory of music and musical performance*, ed. Mário Vieira de Carvalho, 83-94. Lisboa: Colibri.
- DOĞANTAN-DACK, M. 2011. In the beginning was gesture: piano touch and the phenomenology of the performing body. In *New perspectives on music and gesture*, eds A. Gritten & E. King, 243-265. Farham/Burlington: Ashgate.
- FRIBERG, A., & Bisesi, E. 2014. Using computational models of music performance to model stylistic variations. In *Expressiveness in music performance: empirical approaches across styles and cultures*, eds D. Fabian, R. Timmers, E. & Schubert, 240-259. Oxford: Oxford University Press.

- GABRIELSSON, A. 1987. Once again: the theme from Mozart's piano Sonata in A major (K. 331): a comparison of five performances. In *Action and perception in rhythm and music*, ed. A. Gabrielsson, 81-103. Stockholm: Publication issued by the Royal Swedish Academy of Music, No. 55.
- GABRIELSON, A. 2003. Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, 31(3): 221-72.
- GOEBL, W., DIXON, S., & SCHUBERT, E. 2014. Quantitative methods: motion analysis, audio analysis, and continuous response techniques. In *Expressiveness in music performance: empirical approaches across styles and cultures*, eds D. Fabian, R. Timmers, E. & Schubert, 221-239. Oxford: Oxford University Press.
- JACKENDOFF, R., & LERDAHL, F. 2006. The capacity for music: what is it, and what's special about it?. *Cognition*, 100, 33-72.
- KOFFKA, K. 1935. *Principles of gestalt psychology*. Nova Iorque: Harcourt, Brace and World.
- LEMAN, M. 2008. *Embodied music cognition and mediation technology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- LEMAN, M., & MAES, P.-J. 2014. Music perception and embodied music cognition. In *The Routledge handbook of embodied cognition*, ed. L. Shapiro, 81-89. Londres/Nova Iorque: Rutledge.
- LERDAHL, F. 2001. *Tonal pitch space*. Oxford: Oxford University Press.
- LERDAHL, F. 2009. Genesis and architecture of the GGTM project. *Music Perception* 26(3): 187-194.
- LERDAHL, F., & JACKENDORFF, R. 1983. *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA.: M.I.T. Press.
- LESTER, J. 1995. Performance and analysis: interaction and Interpretation. In *The practice of performance*, ed. J. Rink, 197-216. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTINGO, A. 2005. Testing Lerdahl's Tonal Pitch Space: evidence from music recordings. In *J. Performance matters: abstracts from the international conference on psychological, philosophical, and educational issues in music performance*, eds L. Davidson, G. Mota & N. Jordan, 27-28. Porto: Cipem.
- MARTINGO, A. 2006. Testing Lerdahl's Tonal Space Theory: performed expressive deviations and listener's preferences. In *Proceedings of the 9th international conference on music perception & cognition (ICMPC9)*, eds R. Baroni, A. Addressi & M. Costa, 560-561. Bolonha: Society for Music Perception & Cognition/ European Society for the Cognitive Sciences of Music.
- MARTINGO, A. 2007a. Making sense out of taste: listener's preferences of performed tonal music. In *Proceedings of the International Symposium of Performance Science*, eds A. Williamson & D. Coimbra, 245-250. Porto: Casa da Música.

- MARTINGO, A. 2007b. Structural poetics: a study on musical preferences. *Actas dos III encontros performa*, 18. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARTINGO, A. 2007c. Do cálculo inconsciente da alma: estrutura e desvios expressivos como critério de preferência musical. *Proceedings of the 3rd symposium on cognition and musical arts*, 254-255. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- MARTINGO, A. 2007d. A racionalidade expressiva: agógica e dinâmica em música tonal. In *Interpretação Musical – Teoria e Prática*, eds F. Monteiro & A. Martingo, 133-152. Lisboa: Colibri.
- MARTINGO, A. 2011a. A mecânica do sentir – racionalidade e mimesis na performance musical. *Diacrítica* 25(2): 2003-2012.
- MARTINGO, A. 2011b. Preferências e literacia musical: um estudo sobre a teoria do ‘Espaço Tonal’ em ouvintes sem instrução musical. In *X encuentro de ciencias cognitivas de la música – musicalidad umana: debates actuales en evolución, desarrollo y cognición, e implicancias socio-culturales*, eds R. Herrera & M. I. Burcet, 57. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana/SACCOM.
- MARTINGO, A. 2011c. O sentimento da estrutura II: preferências e literacia musical. In R. Pestana & S. Carvalho (Eds.), *Proceedings and abstracts book PERFORMA '11*, 9. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARTINGO, A. 2013. Communicating music: structure, cognition, and expression. In *Proceedings of the international symposium on performance science 2013*, eds A. Williamon & W. Goebel, 823-828. Bruxelas: Association Européen des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen.
- MARTINGO, A. 2018. Um corpo elíptico: a expressão e o gesto sob o signo da civilização. In *A música e o corpo*, eds A. Martingo, N. Aroso, C. A. Paiva & S. Lourenço, 145-162. Porto: Letras & Coisas.
- MARTINGO, A., & Paiva, C. 2016. O sonho da interpretação: o sentido como reconstrução em Freud e Adorno. *Diacrítica*, 30(2): 217-224.
- MARTINGO, A., AROSO, N., PAIVA, C. A., & LOURENÇO, S. 2018. (Eds.). *A música e o corpo*. Porto: Letras & Coisas.
- REPP, B. 1990. Patterns of expressive timing in performances of a Beethoven Minuet by nineteen famous pianists. *Journal of the Acoustical Society of America*, 88: 622-641.
- REPP, B. 1992. Diversity and communality in music performance: an analysis of timing microstructure in Schumann’s Träumerei. *Journal of the Acoustical Society of America*, 92: 2546-68.
- RINK, J. 2015. The (f)utility of performance analysis. In *Artistic practice as research in music: theory, criticism, practice*, ed. M. Doğanatan-Dack, 127-147). Farnham: Ashgate.

- SCHENKER, H. 1979. *Free composition* (Tr. E. Oster). Nova Iorque: Longman, [1935].
- SMITH N., & Cuddy, L. 2003. Perceptions of musical dimensions in Beethoven's Waldstein sonata: an application of Tonal Pitch Space Theory. *Musicae Scientiae*, 7(1): 7-34.
- TODD, N. 1985. A model of expressive timing in tonal music. *Music Perception*, 3: 33-58.
- TODD, N. 1989a. A computational model of rubato. *Contemporary Music Review*, 3: 69-88.
- TODD, N. 1989b. Towards a cognitive theory of expression: the performance and perception of rubato. *Contemporary Music Review*, 4: 405-416.
- TODD, N. 1992. The dynamics of dynamics: a model of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91: 3540-3550.
- TODD, N. 1995. The kinematics of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97: 1940-9.
- TODD, N. 1999. Motion in music: a neurobiological perspective. *Music Perception* 17(1), 115-126.
- VIEIRA DE CARVALHO, M. 2009. Meaning, mimesis, idiom: on Adorno's theory of musical performance. In *Expression, truth, authenticity: on Adorno's theory of music and musical performance*, ed. Mário Vieira de Carvalho, 83-94. Lisboa: Colibri.
- VINES, B., Wanderley, M., Krumhansl, C., Nuzzo, R., & Levitin, D. 2004. Performance gestures of musicians: what structural and emotional information do they convey? In *Gesture-based communication in human-computer interaction*, eds A. Camurri & G. Volpe, 468-478. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- WINDSOR, W. L. 2004. Data collection, experimental design, and statistics in music research. In *Empirical musicology: aims, methods, prospects*, eds E. Clarke & N. Cook, 197-222. Oxford: Oxford University Press.
- WINDSOR, W. 2011. Gestures in music-making: action, information and perception. In *New perspectives on music and gesture*, eds A. Gritten & E. King, 45-66. Farham/Burlington: Ashgate.
- WINDSOR, W. & Clarke, E. 1997. Expressive timing and dynamics in real and artificial musical performances: using an algorithm as an analytical tool. *Music Perception*, 15(2): 127-152.

CONCIERTO PARA TROMPA Y ORQUESTA DE CHIAPPARELLI. RECUPERACIÓN: ESTUDIO, INTERPRETACIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Elías Moncholí Cerveró

Enrique Muñoz Rubio

Introducción

Todo empezó una mañana de un día soleado y frío en Madrid, cuando me acerqué, seguramente buscando alguna partitura o algún libro, a la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, donde tengo el honor de impartir clases de Trompa. El señor Don José Carlos Gosálvez, director de la Biblioteca en aquel momento, al verme me sonrió con el rostro iluminado y, con el entusiasmo propio de un amante e investigador de la música, me invitó a pasar a su despacho. La noticia que me iba a dar, sin duda, merecía la pena: había encontrado entre los miles de archivos que todavía hoy están sin catalogar en ese Conservatorio, un tesoro, se trataba del manuscrito original de un *Concierto para Trompa y Orquesta* de un compositor de apellido italiano llamado Chiapparelli.

La noticia habría sido de gran importancia para el conservatorio, sin duda, ya que encontrar una joya musical como esa, siempre es motivo de regocijo y alegría para los músicos y los investigadores, pero lo que hizo verdaderamente único y de una valía extraordinaria el hallazgo, fue la constatación de que el concierto se encontraba, según todas las editoriales de música, las bibliotecas de los Conservatorios y las Universidades más importantes del todo el mundo, como “perdido”.

Esperamos humildemente contribuir a recuperar esta obra, como parte del patrimonio musical que tenemos en Europa, y sirva de interés para ser programada por los trompistas en el futuro en todo el mundo.

Nos encontramos ante un hecho poco común en el mundo de la música: el hallazgo de una partitura, manuscrito original, (ver figura 1) que se encuentra en los catálogos históricos de trompa pero sin embargo no encontrada, según la comunidad universitaria internacional.



Fig. 1. Portada del manuscrito encontrado en Madrid

En este artículo mostramos cómo se reconstruye la partitura de este concierto realizando una investigación previa a diferentes niveles: el estado del manuscrito, marcas de agua o filigranas, la biografía y el catálogo del compositor, el contexto en que fue creada, el tipo de trompa para el que fue escrita, análisis formal de la obra, estudio de diferentes aspectos musicales, posibles errores, etc.

Una parte fundamental de este trabajo ha sido el estudio directo, con el instrumento, la trompa, del Concierto. Ello me ha llevado a ser consciente del valor musical del mismo, así como del alto nivel de dificultad que presenta.

Por el carácter no solo teórico de esta investigación, sino también práctico, a lo largo de todo el proceso que ha durado hemos podido realizar la presentación mundial del concierto en la ciudad de Madrid - interpretándolo junto a la orquesta del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid -, la grabación del mismo y su estreno en ciudades como Firenze, Xàtiva, Oviedo o Barcelona.

Una parte no menos importante de este artículo es el estudio de aspectos didácticos y su posible incorporación a la programación de los estudios superiores de trompa.

Antes de realizar este trabajo, el *Concierto para Trompa y Orquesta* de Chiapparelli estaba perdido. Hoy no sólo podemos afirmar que está en circulación, sino que es conocido por trompistas profesionales y estudiantes en toda España y también, cuanto menos, en países como Italia, Francia, Alemania, Portugal o Inglaterra donde sabemos que la partitura ha viajado, amén de que la grabación audiovisual disponible en internet permite escucharlo con facilidad en todo el mundo.

Contexto y estado de la cuestión

París 1780. Nos encontramos en el corazón de una de las épocas más brillantes y abundantes desde el punto de vista de la creación musical de la Historia de la Música, el Clasicismo. El *Concierto para Trompa* de Chiapparelli aparece por primera vez en el catálogo de la editorial Berauld de París, inaugurando el último tramo del siglo XVIII, efectivamente, en 1780 (Devriès, 1979). Wolfgang Amadeus Mozart (1756 - 1791), en esta fecha, todavía no había compuesto ninguno de sus cuatro maravillosos conciertos para trompa y orquesta que nos han llegado completos, y Joseph Haydn (1732 - 1809) había compuesto el primero, en Re Mayor, en 1762, (y sabemos que otro en 1765 que, por el momento, no se ha encontrado). Un año más tarde, en 1781, escribiría el que actualmente es conocido como el segundo. No cabe duda que los conciertos de estos dos compositores son los más importantes, los más apreciados, de esta época de la historia música, aunque existen otros también de gran valía entre los que se encuentran los de Antonio Rossetti (1746 - 1792), Giovanni Punto (1746 - 1803), Frédéric Duvernoy (1765 - 1838), Franz Danzi (1763 - 1826), Carl Stamiz (1745 - 1801), Anton Reicha (1770 - 1836), Jean-Joseph Rodolphe (1730 - 1812) o Franz Xaver Pokorny (1729 - 1794).

Alrededor de este año de 1780, en París, los constructores de trompas Joseph & Lucien-Joseph Raoux, crean la denominada “Cor Solo”, una de las cuales, hecha de plata, se tiene constancia que tocó el célebre trompista Giovanni Punto justo en 1780 (Humphries, 2000: p. 90) una trompa con curvas más suaves que las trompas anteriores y que

ofrecía un sonido más dulce, en los tonos de G, F, E, Eb y D (Baines, 1993, p. 163).

Anteriormente a nuestra investigación (Moncholí, 2018) las únicas referencias al concierto de Chiapparelli las hemos encontrado en la Tesis Doctoral del Señor James Earl Miller (Miller, 1962, p. 112), en la Universidad del Estado de Iowa, sobre el trompista Giovanni Punto, donde se incluye una detallada lista de los conciertos para trompa del siglo XVIII que están perdidos o no se pueden encontrar, y también en el prefacio a la publicación de los *“Duos et Ariettes pour Deux Cors de Chasse”* de Chiapparelli, editado por Robert Ostermeyer (Ostermeyer, 2012, p. 2), donde deja constancia de que este concierto no se puede encontrar.

En nuestra investigación nos planteamos los objetivos siguientes: realizar un estudio y análisis de la partitura, editarla y publicarla, interpretarla, grabarla, transcribirla para trompa y piano y realizar un estudio didáctico que justifique su inclusión en los estudios superiores de trompa.

Este artículo presenta una investigación realizada “sobre el arte” pero también “desde el arte” así como “sobre la interpretación” y “desde la interpretación”. Es por ello que se han empleado metodologías diferentes (Zaldívar, 2008) dependiendo del ámbito estudiado, musicológico, histórico, performativo, de estudio práctico con el instrumento, ensayos, grabación etc. (Muñoz, 2014).

Hasta la presentación de la tesis doctoral el 15 de octubre de 2018 (Moncholí, 2018) no habíamos encontrado ninguna referencia biográfica de nuestro autor. Sin embargo a lo largo del tiempo que ha transcurrido desde entonces, hace casi un año, y que presentamos por primera vez en este artículo, hemos encontrado indicios de que Chiapparelli (Francesco Chiapparelli concretamente) fue un estudiante del *Conservatorio di Sant’Onofrio* de Nápoles a partir del 29 de mayo de 1760 (Di Giacomo, 1924, p. 106). Por otra parte Saverio Chiapparelli (podría ser el mismo ya que Francesco y Saverio es el mismo nombre) aparece también como estudiante en el *Conservatorio di S. Maria di Loreto* en 1763 (Di Giacomo, 1928, p. 249), también de Nápoles.

Por otra parte su nombre aparece en el elenco del personal de la Cappella Palatina de Nápoles en 1806 como violinista jubilado, en este caso Saverio Chiapparelli, cobrando una pensión de 6 ducados (Cafiero, 2009, p. 178).

Aventurándonos a realizar una pequeña, humilde reconstrucción de su periplo vital, podríamos suponer que efectivamente es oriundo de Nápoles donde estudió en el conservatorio, más tarde podría haber viajado a París y quizás a otras ciudades y finalmente acabaría su singladura profesional en la Cappella Palatina de Nápoles, nuevamente.

A continuación presentamos un listado de las obras que hemos encontrado de nuestro compositor (Moncholí, 2018, p. 29 y ss.):

Obras Sinfónicas:

Serenata
Sinfonia
Sinfonia in Pastoralle
Concierto de Trompa Principal

Obras de Música de Cámara:

Six Sonates pour Flute et Basse
Six duo pour deux flutes
Duos et Ariettes para cor de chasse, Op 1.
24 Duos et Arias pour dos trompas de chasse, Op. 6. (Esta obra podría ser la misma que la anterior pero ampliada por Chiapparelli con posterioridad, y, por tanto, con mayor número de piezas, arias o dúos).

El manuscrito encontrado en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

Entre los miles de documentos que, todavía hoy, quedan por catalogar en el inmenso y extraordinario archivo del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, se encontraba esta joya escondida.

Como podemos observar la lengua utilizada en la primera página (Fig. 1) es el español, es decir, podemos leer “Trompa Principal” y no “Cor” (en francés) o “Corno” (italiano). Aparece la palabra “Concierto” y no “Concerto”. *Concierto de trompa principal. Dos Violines, Viola y Basso, dos Obuses y Dos trompas de Mr. Chiapparelli.* El origen del manuscrito está, por tanto, fuera de duda, es español.

En la parte inferior derecha podemos observar, débiles pero legibles, las siguientes palabras: “De Joao Antonio Rivas” (El Ferrol 1799 – Oporto 1869) un virtuoso trompista y profesor de violoncello del Real Conservatorio de Música María Cristina, actual Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, que impartió sus clases desde enero de 1831 hasta agosto de 1835.

Al realizar una primera observación del manuscrito, nos damos cuenta de que el Concierto se halla íntegro. Comprobamos:

1. Que el concierto nos ha llegado completo, ya que las particellas que han aparecido coinciden con la indicación de la primera página, a saber, que el concierto está compuesto en la parte solista por la Trompa Principal y, en la parte orquestal por violín 1º, violín 2º, viola, basso, dos oboes y dos trompas, pues bien, nos han llegado particellas de todos ellos.
2. Que las partes del basso del segundo y tercer movimientos no han aparecido. Bien porque el compositor no consideró pertinente escribirlas o bien porque se han perdido.
3. Que el concierto está dividido en tres movimientos, I. Allegro, II. Andante y III. Allegro.
4. Que no nos ha llegado el guión general, es decir, sólomente disponemos de las particellas individuales de cada uno de los instrumentos.
- 5.

Para realizar el estudio de datación del manuscrito hemos investigado las filigranas o marcas de agua que se pueden observar al trasluz en las diferentes particellas (Moncholí, 2012, p. 64 y ss.). Ello nos ha permitido concluir, basándonos en los estudios de Gonzalo Gayoso Carreira sobre la historia del papel en España (Gayoso, 1994), que las diferentes partituras son de origen catalán, gallego y madrileño, lo cuál nos permite pensar que el concierto viajó, que fue interpretado en diferentes lugares y por tanto ello explicaría que las partituras que nos han llegado tienen orígenes diversos.

Desde el punto de vista del instrumento solista para el que fue creada la obra, debemos decir que la trompa que se usaba en 1780 no era la trompa actual, la que conocemos en nuestros días, se trataba de una trompa sin pistones ni cilindros que no podía emitir todos los sonidos de la escala cromática, solo podía generar los sonidos de la “serie armónica” (y algunos más con el uso de la “técnica de mano”), era la

llamada “Trompa Natural” heredera de la “Cor de Chasse” o “Trompa de Caza” francesa.

El análisis musical del concierto revela que estamos ante un concierto clásico (aunque con elementos preclásicos, si se quiere del estilo galante, como son el uso de la ornamentación y cierto carácter virtuosístico), para un instrumento solista y el grueso orquestal integrado, como es habitual en la época, por tres movimientos, la estructura formal de los cuales es la siguiente:

- 1º Movimiento, Allegro: Forma Sonata (Exposición - Desarrollo - Reexposición)
- 2º Movimiento, Andante: Forma Lied Ternario (ABA')
- 3º Movimiento, Allegro: Forma Rondó Simple (ABA'CA" Coda)

Hemos encontrado algunos errores del copista que hemos subsanado tras un estudio comparado con la armonía característica de la época.

Asímismo, hemos realizado la reconstrucción de la parte del Basso del segundo y tercer movimientos (los cuales, como hemos mencionado, no nos han llegado) bajo un criterio de escrupuloso respeto a las normas de composición del momento e intentado buscar la unidad de todo el concierto, tomando como elemento principal de referencia el Basso del primer movimiento.

Desde el punto de vista melódico cabe destacar que hemos encontrado ciertas similitudes con algunos conciertos de Mozart, Haydn o Hummel, concretamente con el concierto número 1 para trompa y orquesta de Mozart y número 2 de Haydn, y los conciertos de trompeta de Haydn y Hummel, todos ellos posteriores al de Chiapparelli (Moncholí, 2018, p. 128 y ss.). Este concierto podría haber sido referencia para ellos. Recordemos que Mozart estuvo en París en 1779, un año antes de la publicación del concierto que nos ocupa, lo cuál nos permite pensar que lo podría haber escuchado en alguno de los ciclos musicales de la ciudad (como los Concerts Spirituels) o quién sabe si en alguno de los famosos salones ilustrados de damas como Madame du Deffand (1697 – 1780).

La obra es de gran dificultad para el trompa solista que debe hacer frente a pasajes virtuosísticos, notas de registro muy agudo, trinos de labio, articulaciones delicadas, emisiones peligrosas etc.

Nos gustaría resaltar la aportación de este concierto, a nuestro modo de ver, al mundo pedagógico. Las dificultades que encierra, lejos de ser un hándicap para los alumnos, supone un reto perfectamente superable, eso sí, para alumnos de estudios superiores o posteriores.

Edición y publicación

Después del estudio, análisis y reconstrucción del concierto hemos procedido a la edición y publicación de la obra en la editorial Tritó de Barcelona, en abril de 2013 (Moncholí, 2013). Se trata de una edición Urtext que incluye el guión y las partituras de todos los instrumentos y que está disponible para todo el mundo, tanto en formato de papel como en formato digital (pdf).

Interpretación: “Premier” o estreno absoluto en Madrid, grabación y otras interpretaciones

El día 24 de abril de 2013, doscientos treinta y tres años después de su publicación en París, en la Sala Manuel de Falla del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid realizamos el estreno de la obra, yo mismo en el papel de trompa principal con el acompañamiento de la Orquesta de Cuerdas del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid dirigida por Iagoba Fanlo, reconocido director, excelente violoncellista y profesor del RCSMM (Fig. 2).



Fig. 2. Invitación al estreno absoluto del concierto de Chiapparelli

Iagoba Fanlo publicó, meses después, en la revista musical Ritmo, un artículo que glosaba la experiencia.



Fig. 3. Reseña del estreno. Revista *Ritmo*, octubre de 2013

del estreno, hemos realizado la interpretación de la obra en Xàtiva (2014), Oviedo (2015), Barcelona (2016), Florencia (2018), además de la grabación audiovisual (2014), la cuál se puede encontrar en la plataforma de internet youtube en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=eNliqSRfdOk> (Grabación audiovisual, 2015).

Transcripción para trompa y piano

La transcripción para trompa y piano de esta obra ha sido uno de los objetivos que nos propusimos desde el principio. Obviamente disponer de la obra con acompañamiento orquestal es necesario para los trompistas que quieran interpretarla en su versión original pero qué duda

cabe que su transcripción para piano y trompa contribuirá a ser difundida, estudiada y facilitará su interpretación por los estudiantes de los conservatorios y centros de enseñanza musical superior.

Para la realización de la transcripción de la obra sinfónica a dúo para trompa y piano hemos pedido ayuda a uno de los grandes maestros en España en la materia, el reconocido pianista Graham Jackson, compañero, concertista y profesor del RCSMM y de otras escuelas superiores de música en España, quien goza de una dilatada y contrastada carrera, también como acompañante de trompistas, como Radovan Vlatkovic entre otros. Gran conocedor de su instrumento y en especial de la problemática de las reducciones para piano de obras originalmente escritas para orquesta se ha mostrado profundamente amable con la idea y conmigo y creo que eso también se percibe en el trabajo.

Utilizamos en todo momento el conocido programa de edición *Finale* y posteriormente los últimos retoques los hicieron, siempre bajo nuestra supervisión, en la editorial Tritó.

Al inicio del proceso nos planteamos realizar una versión absolutamente fiel al original. Sin embargo, al poco nos dimos cuenta que de hacerlo así, el resultado sería una pieza “complicada” para los pianistas, difícil e incómoda de ejecutar y lo que es más importante, con un resultado de una más que dudosa fidelidad al espíritu, ligero casi siempre, de la obra. Recordemos que la naturaleza de los instrumentos de cuerda y la de los de viento y metal de la orquesta, no es la misma que la del piano y por ello el tratamiento tampoco puede ser el mismo. Así, llegamos a la conclusión de que o bien éramos fieles a la letra impresa, transcribiendo más o menos el original al piano, lo cuál como hemos dicho perjudicaba su vitalidad, o por el contrario intentábamos reproducir el alma de la obra, simplificando casi siempre o “inventando” otras, cuando fuera necesario, unos movimientos en las manos que dieran ese cuerpo, ese “color”, esa espontaneidad y esa sensación de libertad tan característico de Chiapparelli. Sin dudarlo, elegimos la segunda opción.

La editorial Tritó, de Barcelona, en el mes de abril del año 2015 publica una edición, tan elegante y cuidada como la versión original para trompa y orquesta, esta vez de la versión de trompa y piano (Moncholí, 2015).

El concierto en los estudios superiores de trompa: un reto para los estudiantes.

Una de las preocupaciones principales de esta investigación ha sido la de comprobar si la obra que nos ocupa es adecuada para su inclusión en los estudios superiores de trompa. El Concierto de Chiapparelli supone sin duda, una joya musical por su belleza y, debido al altísimo nivel técnico, de virtuosismo y de control del estilo que requiere, proponemos sin duda su inclusión en los estudios superiores y/o de Master de trompa, siempre bajo la supervisión del profesor.

Todo ello lo hemos corroborado con un cuestionario a 23 músicos de reconocido prestigio entre los que se encuentra el concertista internacional de trompa Radovan Vlatkovic el cuál considera muy alta la calidad musical del concierto y propone la inclusión del mismo en los estudios posteriores a los estudios superiores, es decir, en Máster.

“It is always exciting to find a work such as the Horn Concerto by Chiapparelli, a virtuoso work which was believed lost. The piece is interesting and belongs to the “Golden era” when the horn was popular and in high demand as a solo instrument. It is an example of a work written in the Clarino technique demanding of the soloist to play as high as the 20th. harmonic of the instrument. Having been published in the 1780’s in Paris, it is chronologically between the Horn Concertos of Haydn and those of Mozart, arguably the most important and best known works written for horn during the Classical period. Finally it is a welcome contribution to our repertoire and will hopefully be often performed in order to be enjoyed and appreciated equally by horn players and the general audience.”

Con estas palabras Radovan expresa su emoción por haber encontrado este concierto y ratifica el carácter virtuoso del mismo, agradeciendo y dándole la bienvenida a la inclusión del mismo en nuestro repertorio habitual, deseando que se interprete con asiduidad para el disfrute de los trompistas y del público en general.

Conclusiones

Creemos que se han ido cumpliendo los objetivos que nos planteamos al principio, realizar un estudio y análisis de la partitura, editarla y publicarla, interpretarla, grabarla, transcribirla para trompa y piano y

realizar un estudio didáctico que justifique su inclusión en los estudios superiores de trompa.

Estamos especialmente satisfechos de haber podido realizar la comunicación de este artículo en la Universidad de Évora, Portugal, nuestro país vecino, hogar de uno de los personajes más decisivos de esta historia, Joao Antonio Ribas, dueño del manuscrito encontrado en el RCSMM, sin el cuál nada hubiera ocurrido.

Así como el poeta portugués Jorge de Montemayor tradujo al español los versos en catalán de uno de los más grandes poetas europeos del medievo, el valenciano Ausiàs March, así el galaico-portugués Joao Antonio Rivas recibe el manuscrito catalán y lo deposita en el centro de la península, la ciudad de Madrid.

Un personaje, una historia en definitiva, que representa una vez más la relación fluída y fraternal que deseamos entre estas tres grandes culturas que conviven en la península ibérica.

Damos las gracias al profesor Eduardo Lopes, organizador del VI Symposium on the Paradigms of Teaching Musical Instruments, en la Universidad de Évora, y esperamos que este artículo sirva para dar a conocer este feliz hallazgo y represente el inicio de un viaje en el cual esta música llegue a ser disfrutada en todo el mundo.

Bibliografía

- BAINES, Anthony. 1993. *Brass Instruments, Their History and Development*. New York: Dover Publications, INC.
- CAFIERO, Rosa y Marino, Marina. 2009. *La musica della real camera e cappella palatina di Napoli fra restaurazione e unità d'Italia*. Firenze: Leo S. Olschki editore.
- DEVRIÈS, Anik y Lesure, François. 1979. *Dictionnaire des éditeurs de musique français*. Genève: Minkoff.
- DI GIACOMO, Salvatore. 1924. *Il Conservatorio di Sant'Onofrio a Capuana e quello di S. Maria della Pietà dei Turchini*. Napoles: Remo Sandron.
- DI GIACOMO, Salvatore. 1928. *Il Conservatorio dei poveri di Gesù Cristo e quello di Santa Maria di Loreto*. Nápoles: Remo Sandron editore.
- GAYOSO CARREIRA, Gonzalo. 1994. *Historia del papel en España*. Lugo: Servicio de publicaciones Diputación Provincial.
- GRABACIÓN AUDIOVISUAL. 2015. Madrid: página web <https://www.youtube.com/watch?v=eNliqSRfdOk>

- HUMPHRIES, John. 2000. *The Early Horn, A Practical Guide*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- MILLER, James Earl. 1962. *The life and works of Jan Vaclav Stich (Giovanni Punto) – a chech-list of Eighteenth-Century Horn Concertos and Players – An Edition for Study and Performance of the Concerto n° VI in E-flat by Giovanni Punto, (Volume I: parts I and II, Volume II: Parts I and II)*. Tesis doctoral. Ann Arbor, Michigan: State University of Iowa, University Microfilms, Inc.
- MONCHOLÍ CERVERÓ, Elías. 2013. *Concert per a trompa i orquestra en Mi bemoll Major de D. S. Chiapparelli*. Barcelona: editorial Tritó.
- MONCHOLÍ CERVERÓ, Elías y Jackson, Graham. 2015. *Concert per a trompa i orquestra de Domenico Saverio Chiapparelli. Reducció per a trompa i piano*. Barcelona: editorial Tritó.
- MONCHOLÍ CERVERÓ, Elías. 2018. *Concierto para trompa y orquesta de Chiapparelli. Recuperación: estudio, interpretación y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MUÑOZ RUBIO, Enrique y Palmer Aparicio, Antonio. 2014. *¿Podemos comprender la música? Creación musical e investigación: dos caminos paralelos*. Artículo que aparece en el libro *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística*. Granada, Editorial Universidad de Granada.
- OSTERMAYER, Robert. 2012. *Duos et Ariettes für 2 Hörner op. 1 von D. Chiapparelli*. Wernigerode-Germany: Robert Ostermeyer Musikedition.
- ZALDÍVAR GRACIA, Álvaro. 2008. *Investigar sobre el arte*. http://www.esmuc.cat/esmuc_digital/Media/Departaments/Musicologia/Recerca/Zaldivar-Alvaro.-2008.-Investigar-desde-el-arte.-.Santa-Cruz-de-Tenerife-marzo-17

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE MÚSICA CONTEMPORÂNEA NA DISCIPLINA PEDAGOGIA DO PIANO.

Fátima Graça Monteiro Corvisier

Fernando Crespo Corvisier

O estudo de obras contemporâneas ainda representa uma pequena parcela do repertório instrumental pianístico sistematicamente estudado em conservatórios e universidades de música, no Brasil. Porque não somos como os músicos do passado, que tocavam a música de seu próprio tempo? Preconceito? Desconhecimento? A música contemporânea é muito rica e estimulante, mas muitos ouvintes a estigmatizam como desconcertante, difícil de entender, complexa, uma vez que com frequência o contexto musical no qual essa música é comunicada tem como parâmetro de juízo de valor o repertório dos séculos XVIII e XIX (Zaimont 2004: 346). Em geral, se o professor não apresenta esse repertório ao aluno e o torna inteligível, atraente e motivador, muito provavelmente, este aluno não vai querer trabalhá-lo, ou, se o fizer por determinação de um programa curricular, é provável que não aproveite de forma plena essa experiência. É importante que o professor de piano aborde e faça uso desse repertório da mesma forma que o faz com a música do passado, reconhecendo que, não somente por motivos de obrigatoriedade curricular, esse repertório é essencial para o aluno em formação, sobretudo por sua riqueza artístico-musical (Heiles 2011: 307-8).

Um caso ocorrido com um de nossos alunos do Curso de Licenciatura ilustra muito bem a importância da figura do professor na apresentação do repertório contemporâneo para o jovem estudante. O aluno em questão nos contou como foi apresentado ao Mikrokosmos de Bártók, aos 13 anos de idade. Pelo programa da instituição onde estudava, era mandatório tocar o Mikrokosmos e sua professora de

piano havia lhe avisado que deveriam “tocar logo essas peças, para se livrarem rapidamente delas, porque eram muito feias. Assim, logo terminaria aquele trabalho desagradável”. Por causa dessa infeliz sugestão e desse juízo de valor incutidos em sua mente ainda jovem, durante muito tempo a música contemporânea foi sinônimo de algo incompreensível e maçante e esse aluno demorou a compreender e apreciar a música do século XX.

De maneira geral, o aluno iniciante ainda não conhece o repertório suficientemente bem para avaliar e julgar obras de estilos e linguagens ainda não experimentadas. Como cita Jacobson (2015: 277, vol.2) os alunos se sentirão mais à vontade com a música contemporânea se suas primeiras experiências com essas novas linguagens e estilos forem positivas. A atitude errônea dessa professora, citada no parágrafo acima, não levou em consideração a ascendência do professor em relação ao desenvolvimento do gosto musical e das expressões artísticas do aluno e sua conseqüente influência na motivação para o estudo. Ao contrário, sua atitude causou um esvaziamento do repertório deste aluno e embotou o seu fazer musical em relação à música da nossa época. É preciso motivar os alunos a tocarem o repertório contemporâneo e essa motivação vem, principalmente, do professor. Segundo Zaimont (2004: 348) é na mais tenra idade que o aluno deve ser apresentado a novas linguagens musicais, uma vez que, ainda de acordo com a visão da autora, os muito jovens tendem a ouvir algo novo de forma não crítica. Deltrégia (1999: 256-7), em contrapartida, descreve a dificuldade que o professor de música no Brasil enfrenta ao tentar introduzir no estudo de piano do iniciante uma linguagem diferente da tonal e o desinteresse geralmente demonstrado pelos alunos em relação a novas propostas musicais. Segundo argumenta, o ambiente sociocultural e a presença maciça da música em linguagem tonal nos meios de comunicação acabam por “bloquear esteticamente a introdução de uma nova linguagem sonoramente mais sutil e diferenciada”. Ao demonstrar interesse pela música contemporânea e incluí-la no repertório de seus alunos, o professor tem a chance de minimizar esses obstáculos e expandir os horizontes estéticos de seus orientandos (Mills 2007: 161). Assim sendo, a tarefa do professor de piano do século XXI é, dentre tantas outras, resgatar o interesse do aluno pelo repertório de seu tempo e torná-lo apto a tocar esse repertório.

Na disciplina Pedagogia do Piano, ministrada no Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão

Preto, da Universidade de São Paulo, buscamos o desenvolvimento das habilidades e aptidões didático-pedagógicas dos alunos dos cursos de Bacharelado em Piano e de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, através da investigação dos problemas e soluções para as mais variadas questões que envolvem a performance musical pianística e o seu ensino, estudando metodologias diversas e um repertório abrangente, que inclui a música composta na atualidade.

Em pesquisa sobre as pedagogias de iniciação ao piano mais utilizadas em instituições de ensino musical no estado de São Paulo (Lutizzoff & Corvisier 2016) verificamos que os materiais de iniciação ao piano preferidos são os estadunidenses, em especial a coleção *Hal Leonard Student Piano Library*. Não por acaso, essa metodologia apresenta material criativo e motivador que busca não excluir o aluno do contato com um universo sonoro contemporâneo. Assim sendo, algumas das peças apresentadas no primeiro volume trabalham técnica estendida e sonoridades inusitadas, além de elementos de criação, como a improvisação. A estratégia pedagógica adotada neste método evita que se instale o preconceito: faz o iniciante experimentar todo tipo de linguagem, para crescer musicalmente sem as barreiras impostas por uma pedagogia mais tradicional, inflexível, incapaz de se moldar às necessidades dos alunos e à contemporaneidade que nos cerca.

Vejamos um exemplo dessa coleção - *Piano Lessons Vol.1: Taxi Tangle* de Philip Keveren (*Taxi Torto* na tradução de Maria Isabel Montandon para a edição brasileira). Nesta peça, cujo tema é a confusão criada pelo engarrafamento de taxis na rodovia, os *clusters* executados pela mão direita representam o som das buzinas dos automóveis. Ou seja, a presença dessa sonoridade ainda inusitada para o iniciante - o *cluster*, com uma grafia diferente da que ele costuma ver, está em acordo com o contexto da peça e assim não causa estranheza para o aluno. Tecnicamente, o *cluster* é ideal para trabalhar o controle das teclas através do peso do braço, o ataque com os dedos 2 e 3, mais fortes, e a retirada no rebote das teclas e imediato relaxamento da mão com elevação do punho nas pausas. Este gesto também pode ser entendido pela criança e ensinado como o movimento que simula o tocar da buzina. No acompanhamento do professor para a performance em piano a 4 mãos, esses agregados sonoros são ainda mais enriquecidos e na gravação que acompanha a peça, e substitui a parte do *secondo*, vários ruídos e sons reais de buzinas ampliam essa ambientação sonora. Sons concretos passam a ser entendidos como integrantes da experiência musical.

Como aponta Barancoski (2004: 90), a literatura pianística dos séculos XX e XXI é rica em material para os níveis básico e intermediário do ensino de piano. Entretanto, verificamos que obras relevantes da literatura de cunho pedagógico para a iniciação na música contemporânea ainda não são utilizadas de forma ampla e frequente, o que priva nossos estudantes de explorarem o piano na totalidade das suas possibilidades e limita ou mesmo impede o desabrochar de todo um processo criativo associado a esse repertório. Como aponta Camp (1992: 185), a música do século XX em toda sua pluralidade proporciona a oportunidade do aluno experimentar estilos, formas, texturas e caracteres diversos em ambientações sonoras que podem variar de peças expressivas de nuances sonoras delicadas até peças percussivas, em contraponto ricamente trabalhado e de harmonia altamente dissonante.

O conhecimento de um repertório contemporâneo para iniciantes e as estratégias de ensino e estudo vinculadas a esse material são fundamentais para os futuros pianistas/professores em formação. Na disciplina Pedagogia do Piano procuramos, primeiramente, despertar maior interesse dos alunos por esse repertório, especialmente o brasileiro e, através de exercícios e atividades de simulação de aula, torná-los mais críticos e criativos em relação às diversas linguagens vivenciadas. Dentre as obras estudadas elencamos alguns exemplos do repertório contemporâneo brasileiro para iniciantes.

Os *Ludus Brasiliensis* de Ernst Widmer (1927-1990) são uma coleção de 5 cadernos de peças progressivas para piano solo. Retratam a poética das décadas de 1960-70 e apresentam influência de Bartók (Gandelman 1997: 311). Trabalham escrita imitativa, diferentes tipos de articulação e intensidade, técnica estendida, complexidades melódicas e rítmicas crescentes. Lida com a improvisação e a leitura à primeira vista.

Tomemos um exemplo do segundo caderno: nº 70 - Improvisação VIII (forma A-B-A'). Tocada somente nas teclas pretas, esta peça em compasso composto inicia-se com um *cluster* em *ostinato* na mão esquerda em *forte*. O caráter é percussivo, com acentos em cada grupo de 3 colcheias, criando um modelo que acompanhará a improvisação da mão direita. A mão direita improvisa sobre as cinco notas pretas centrais em qualquer ordem e com qualquer ritmo. A seção B é contrastante explorando o toque legato em piano em um diálogo entre as duas mãos. A volta do elemento percussivo em *ostinato* na mão direita marca o início de A'. A improvisação agora é feita pela mão esquerda.

O tempo de improvisação é livre. Além de trabalhar a forma, esta peça é recomendada para trabalhar os contrastes de toque e dinâmica. O professor pode orientar o aluno a acrescentar o toque staccato ou o toque *martelatto* na seções A e A', para criar contraste com o legato da parte central. A dinâmica também pode variar durante a improvisação. *Crescendos* e *diminuendos* podem ser explorados, assim como maior ou menor variação de volume entre os planos sonoros das duas mãos. Como exercício em classe, pedimos que cada aluno criasse seus padrões rítmicos a serem empregados nas improvisações e relatasse como utilizaria as diversas combinações de dedilhados, toques e dinâmica para o trabalho técnico/sonoro a ser explorado. Essas diversas possibilidades de improvisação foram a base para a preparação de uma simulação de aula sobre a peça.

70 improvisação VIII
(forma A-B-A')

Fig.1. Ernst Widmer, Ludus Brasiliensis, nº 70, Improvisação VIII

As *Cenas Infantis* de Almeida Prado (1943-2010) são uma excelente coleção de peças ambientadas no universo infantil. Não são peças simples, mas constituem material onde, com mestria, Prado explora a linguagem tonal livre, relações entre durações em escrita atonal, metros

irregulares e/ou mutáveis, polirritmia, escrita politonal, modos exóticos, notas duplas, extensão, diferentes toques e intensidades, *glissandi*, trinados, escalas, acordes e arpejos rápidos.

A peça número 14 dessa coleção, *Os Peixinhos no Aquário*, revela uma sonoridade de cunho impressionista. São explorados o fraseado em toque legato não articulado em uma melodia sinuosa em *piano e pianissimo* na mão direita, polirritmia, cruzamento de mãos e leitura de notas com linhas suplementares. O pedal é empregado do início ao fim da peça, o que exige um controle ainda mais sutil de toque e sonoridade. Essa é uma peça que requer controle auditivo extremo. Como exercício de simulação de aula, os alunos de pedagogia do piano foram instigados a explicar e demonstrar o pequeno gesto em forma de elipse horizontal que a mão esquerda realiza durante toda a peça ao executar o *ostinato* que sobe pelas teclas brancas e desce pelas teclas pretas em posição de 5 dedos. Nesta peça deveriam atentar para a regularidade rítmica e controle do fraseado e da sonoridade em *ppp* além do controle do toque não articulado. Em seguida, deveriam pensar um dedilhado adequado para a mão direita, levando em consideração a igualdade escalar dentro do contexto do fraseado, dinâmica, acentuações diversas e a ambientação sonora sugerida pelo autor. A estrutura formal também deveria ser avaliada dentro da perspectiva da performance levando em consideração os contrastes entre as seções em que a peça se divide. Solicitamos que fossem criados exercícios para o trabalho da polirritmia presente na peça, que posteriormente foram aplicados com os colegas de classe. Por fim, um plano de aula contendo as etapas a serem realizadas, objetivos e estratégias de ensino e estudo, foi apresentado. Não menos importante foi a sugestão para apresentação de ideias extramusicais que pudessem estimular a imaginação e a compreensão da estética sonora da peça.

14. Os peixinhos no aquário
 14. Die Fischlein im Aquarium
 14. The little fishes in the aquarium
 14. Les petits poissons dans l'aquarium

Calmo, transparente $\downarrow = 104$
Ruhig, transparent *pp*

ppp
Post. até o fim / Postell bis Ende *simile*

p *p* *p* *p*

pp

Cantando, sonoro
p *ppp*

Fig.2. Almeida Prado, *Kinderszenen* n° 14 - *Os Peixinhos no Aquário*, c.1-16.

Os *Divertimentos para piano* de Laura Longo têm uma proposta lúdica, e através do ensino por imitação (e posteriormente através da leitura musical) buscam avivar a sensibilidade e imaginação, explorar diversas regiões do teclado, diferentes paisagens sonoras, estimular a criatividade (improvisação/composição) e trabalhar forma, fraseado, percepção auditiva e rítmica, além da memória.

Na peça *Elefante Cruzando a Linha do Trem*, há exploração dos registros graves do instrumento (todo em clave de Fá) em várias dinâmicas, desde *p* até *ff*, exploração da oposição entre teclas pretas e brancas, variação de agógica, inclusão de métrica irregular, grafia inusitada de armadura de clave, contrastes entre planos sonoros com melodia passando da mão direita para a esquerda, tudo isso em uma sugestão sonora do trem em movimento e dos passos pesados do elefante.

Para essa peça solicitamos dois planos de aula distintos, um para ensino por imitação, onde os elementos visuais, auditivos e cinestésicos

na exploração do teclado, audição crítica e memória são o foco principal da aula e outro para ensino através da leitura musical. Em ambos os casos, a exploração de diversos planos sonoros e toques diferentes entre as duas mãos simultaneamente são de máxima importância. Como complemento, para o exercício de criação os alunos também deveriam apresentar variantes da peça, conforme sugerido pela autora.

12 Elefante Cruzando a Linha do Trem

Laura Longo

Lento

* Alterar notas as notas.

Sugestões

* Que terra seria essa para fazer uma música com letra do mesmo do tempo? Loana, arão, cavalo...? Espetacular!

Fig.3. Laura Longo, *Divertimentos: O Elefante Cruzando a Linha do Trem*.

Outra obra estudada no primeiro semestre de 2019 chama-se *Piano Contemporâneo: Estudos progressivos, volume 1* (2007), do compositor

argentino Dante Grela, obra pensada como material didático de introdução à linguagem contemporânea que, de forma menos usual, utiliza em alguns estudos a música eletroacústica.

A coleção foi idealizada em 5 volumes de estudos com dificuldades técnico-musicais progressivas baseados em linguagens e técnicas composicionais dos séculos XX e XXI, mas apenas o volume 1 foi editado. Seu objetivo é tornar mais familiar para o estudante de piano algumas das principais dificuldades técnicas e características musicais das linguagens composicionais de seu tempo. Como explica o autor, à exceção do *Mikrokosmos* de Bartók, o repertório para o ensino de piano é quase totalmente composto por obras dos séculos XVII ao XIX, e a abordagem da música contemporânea acontece somente nos níveis avançados de performance, o que exclui os alunos iniciantes e aqueles em níveis intermediários. Segundo cita, quando é chegada a hora de aprender o repertório contemporâneo, ao final de seus anos de estudo, o aluno muitas vezes tende a preferir o repertório tradicional, reflexo de anos de aprendizagem dessa linguagem, tratando a música contemporânea como mera curiosidade. Pudemos observar este comportamento em alguns dos nossos alunos ingressantes na graduação. Alguns sentiram-se pouco à vontade por terem que tocar de maneira não convencional algumas peças da coleção, visto que não estavam acostumados com esse repertório. Aí reside a função do nosso trabalho, não deixar que a falta de intimidade com determinado repertório seja impedimento para busca do seu entendimento e apreciação. Como atividade, algumas peças foram escolhidas para serem trabalhadas pelos participantes da disciplina que, posteriormente, discutiram com a classe as estratégias de estudo e ensino propostas para o material.

Esses estudos procuram utilizar várias técnicas de execução ou técnicas estendidas como o manuseio das cordas, da estrutura metálica e da tábua de ressonância no interior do piano, a produção de sons harmônicos através do acionamento mudo das teclas, além do uso criterioso dos pedais. Alguns estudos também abordam grafias musicais não convencionais, métrica e fórmulas de compasso menos usuais, exploram os diversos registros do piano, trabalham a variação sutil de níveis de dinâmica, além de variações de tempo, toques e articulação. De especial interesse são aqueles acompanhados de sons eletroacústicos presentes em um CD que é parte integrante do método. Juntamente com os estudos para piano solo, o método também traz estudos para

piano a 3, 4 e 6 mãos. Uma bula com indicações de como executar cada um dos 43 estudos é apresentada no início da coleção.

Por recomendação do autor, a aparelhagem de som deve ficar atrás do executante, com as caixas de som na altura da cabeça do pianista. O volume de reprodução deve ser compatível com o nível de dinâmica impresso na partitura, de forma a se harmonizar com a sonoridade do piano.

Os estudos mais interessantes são os que apresentam notação não convencional, técnicas estendidas e formações menos usuais (piano a 6 mãos, por exemplo). As variações métricas apresentadas, as figuras rítmicas trabalhadas e mesmo a leitura de notas são simples de serem executadas. A maior dificuldade dos estudos reside na contagem da pulsação, principalmente quando se anexa o acompanhamento do CD. Diferentemente de outros métodos que possuem acompanhamento gravado, as faixas de sons eletroacústicos dessa coleção não são pensadas em dois andamentos distintos: um para prática e outro para performance. A contagem da pulsação antes do início do estudo só é registrada quando o piano começa antes da gravação. Do contrário, não há contagem de um compasso ou dois em branco para situar o executante no andamento proposto. Para o iniciante, esta é uma dificuldade a ser contornada, a dificuldade de entrosamento com a gravação. Nesse sentido, um estudante em nível elementar poderá encontrar alguma dificuldade com este material. Na verdade, não necessariamente os estudos podem ser aplicados em um iniciante de piano, mas com um iniciante nesse tipo de repertório. Caso o professor tenha disponibilidade, o ideal seria usar um software para incluir, no início da gravação, uma contagem adicional da pulsação e também manipular o andamento do acompanhamento para que possa ser trabalhado em andamentos mais lentos até se chegar àquele exigido pelo autor. Outro fator a ser trabalhado pelo professor é a escuta atenta desse material sonoro que acompanha o estudo e sua relação com a parte do piano. O ideal é que o aluno também possa acompanhar a leitura da pauta da gravação o que desta forma o obriga a ler uma pequena grade, atividade mais difícil para o iniciante. O executante inexperiente poderá ter dificuldade em ouvir os sons e prestar atenção ao que toca no piano, porque muitas vezes os sons podem ser perturbadores. Da mesma forma, nos estudos a 3, 4 e 6 mãos que têm acompanhamento de sons eletroacústicos, os executantes devem estar muito atentos à sincronia entre as partes pianísticas

e à sincronia com a gravação. A exatidão rítmica, uma das principais características desses estudos, deve ser muito bem trabalhada.

O estudo 35 para um piano a 6 mãos é escrito com variação métrica, tendo a colcheia como denominador e única figura rítmica empregada. As mãos estão escritas em uníssono e tecem um emaranhado de notas repetidas em um movimento contínuo que perpassa as 3 partes, *primo*, *secondo* e *terzo*, de forma imitativa. O andamento é *vivace* e o toque é *non legato sempre* em dinâmica *pp*. As mudanças de compasso pedem a sensação da mudança de métrica a cada nova combinação de colcheias. Os 3 alunos que executaram o estudo perceberam a contagem de maneiras diferentes. O *primo* precisou contar o número de colcheias a cada compasso. O *secondo* sentiu a divisão dos valores agrupados por compasso (exemplo: 3+3; 3+2; 1+1; 1+1+1). Para o *terzo* bastava olhar cada novo compasso e imediatamente sentir o primeiro tempo e agrupar o total de colcheias do compasso de acordo com a métrica, sem subdivisão (exemplo: 6; 4; 3; 5 colcheias). Devido à resposta rítmico-métrica ter sido um pouco diferente para cada um dos 3, foi preciso um trabalho de contagem da pulsação em voz alta e padronização da percepção das mudanças de compasso. Optou-se pelo processo do *secondo*. A precisão do ataque, indispensável em se tratando de duetos ou trios, foi trabalhada com a padronização do toque *non legato*, mais rente às teclas em *pp*. Antes de tudo, esse estudo revelou-se um bom material para a prática da percepção rítmica e auditiva. A gravação foi adicionada e serviu como marcação das pulsações pois a percussão toca no início da cada compasso, do começo ao fim da peça.

XXXV
A seis mãos

Vivace (♩ = 180)

PIANO

S.E.A.
(Nota 11)

pp sempre

Fig.4. Dante Grela, Estudo nº 35 para piano a 6 mãos, c.1 a 5.

O estudo 41 utiliza o recurso “harpa eólica” empregado por Henry Cowell em 1923. A mão esquerda pressiona as teclas indicadas sem produzir som e as mantém assim pelo tempo que durarem as figuras rítmicas. A mão direita faz *glissandi* ascendentes nas cordas dentro do piano com as unhas dos dedos 2, 3 e 4, nas regiões assinaladas na partitura (zonas 2 e 1, Ré 2 a Sol 3 e Ré 4 a Ré 5, respectivamente). O autor observa que se, caso a estrutura metálica do piano em questão impeça que se execute os *glissandi* exatamente nessas alturas, as duas mãos devem tocar a uma oitava abaixo ou acima. O pedal também é acionado entre os *glissandi*, para que não se perca a continuidade de som entre um e outro. Porém, enquanto se toca a “harpa” o pedal não é acionado. A aluna para a qual este estudo foi escolhido ficou muito motivada a tocá-lo e na sua preparação usou como referência o trabalho de Pontes (2018) sobre a problemática da utilização de técnicas estendidas ao piano. Sendo assim, foi observado como o tronco teve que se inclinar para que os dedos da mão direita alcançassem as cordas, como os pés ficaram posicionados para que pudesse manter o equilíbrio do corpo durante a execução, e qual seria a posição do punho

esquerdo ao se tocar de pé. A partitura teve que ficar do lado esquerdo do piano, sobre as cravelhas. Quando as notas vão para a região aguda, o pé esquerdo pode dar um passo para a direita, para posicionar o corpo nesta nova posição. Outra possibilidade é girar o tronco. Das duas maneiras, a aluna precisou se segurar com a mão direita antes de fazer o movimento. Pensou-se, a princípio, tocar o estudo de pé, mas verificou-se que se o banco está no máximo da altura possível, pode-se tocar sentada. De qualquer maneira, isso dependerá da estatura do aluno. A velocidade e intensidade do *glissando* também se constituiu em um estudo à parte. Verificou-se que se a velocidade é muito lenta, é difícil gerar um som consistente. A pressão nas cordas também não pode ser muito forte, ou a ressonância é abafada pelo próprio movimento. O autor pede que seja realizado com 3 dedos, mas dessa forma é ouvido muito ruído das unhas nas cordas e a sonoridade fica menos clara. O uso do 3º dedo pareceu o ideal. Outra dificuldade foi realizar um som mais forte nas cordas agudas que naturalmente têm menos som que as mais graves. Nelas o ruído da unha é ainda maior. Quanto à mão esquerda, que pressiona as teclas sem produzir som, a posição mais cômoda (quando a execução é feita de pé) foi com os dedos 5 e 2 para cada díade. O uso do pedal para manter a ressonância durante as mudanças de posição da mão esquerda, funcionou como ótimo exercício de aplicação da técnica de pedal sincopado.

XLI*

Andante (♩ = 60)

The musical score for 'XLI*' is presented on a grand staff. The upper staff is labeled 'M. D. ENCORDADO' and contains a sequence of chords with upward-pointing arrows indicating glissandos. The lower staff is labeled 'M. I. TECLADO' and contains a sequence of chords. The tempo is marked 'Andante (♩ = 60)'. The dynamics are marked 'p' (piano) and 'mf' (mezzo-forte). The score includes a 'PIANO' instruction at the beginning. The piece is numbered 'XLI*' and is identified as 'Estudo nº 41 para piano, c.1-6'.

Fig.5. Dante Grella, Estudo nº 41 para piano, c.1-6.

O estudo 20 deve ser executado por duas baquetas de feltro duro no interior do instrumento, sendo a mão direita na estrutura metálica, podendo variar o local de ataque, e a esquerda na tábua de harmonia. O estudo é tocado de pé e acompanhado de gravação com sons produzidos por instrumentos de percussão de sons indeterminados. O pedal é trocado de maneira sincopada a cada nova frase. A dinâmica vai decrescendo de acordo com a estrutura fraseológica, passando de *ff* a *pp*

nas 5 frases que compõem o estudo. O aluno deve encontrar uma posição para o pé esquerdo que ajude a dar equilíbrio por causa do uso de pedal direito. O início do estudo foi feito fora do piano, com as baquetas. O local para a percussão na tábua de harmonia é muito pequeno devido à construção do piano e foi forrado com feltro, para proteção do instrumento. O local de percussão na estrutura metálica foi testado em várias partes para identificar os lugares de melhor ressonância. A tampa do teclado foi fechada, para evitar a produção de som acidental. O ideal é que o aluno acompanhe a leitura de todas as pautas, não somente a do piano. Uma variação poderia ser a execução com dois alunos, um fazendo a percussão da parte da gravação com dois sons indeterminados diferentes, um mais grave e outro mais agudo.

XLI*

Andante (♩ = 60)

M. D. - ENCORDADO

M. I. - TECLADO

PIANO

Fig.6. Dante Grela, Estudo nº 20 para piano, c.1-9.

Como conclusão, observamos que o trabalho desenvolvido na disciplina de pedagogia do piano com peças contemporâneas de cunho didático surtiu excelente resultado no que diz respeito ao grande aumento de interesse dos alunos por esse repertório, à descoberta da riqueza de estilos e linguagens que nem sempre se distanciam de maneira contundente do repertório mais tradicional, o que se torna mais atraente e motivador para o estudante não familiarizado com novas linguagens musicais, e à derrubada de preconceitos com relação à sua incompreensibilidade, sua acessibilidade e sua aplicabilidade enquanto material suscetível a um trabalho técnico-artístico-musical de qualidade.

Em relação ao projeto desenvolvido com a obra *Piano Contemporâneo*, podemos dizer que o material de Dante Grela apresenta alguns estudos interessantes, que despertam a atenção do aluno e trabalham novas técnicas e linguagens de forma motivadora. Certos números são compatíveis com o nível de dificuldade dos volumes 1 e 2 do *Mikrokosmos* de Bartók, especialmente aqueles em que não há acompanhamento de CD. Como material para iniciantes de piano, é necessária a mediação

do professor e uma escolha criteriosa de quais estudos utilizar. Não parece ter sido pensado como um método para crianças. Assim sendo, ao ser aplicado com alunos muito jovens, o professor deve acrescentar estratégias de ensino criativas, principalmente em imagens sonoras, para despertar a interatividade com os mais pequenos. O método pode ser aplicado com iniciantes nas técnicas contemporâneas, mesmo que seja um aluno não principiante. Dos oito alunos que experimentaram o método, um não havia demonstrado interesse no assunto, mas ao perceber que pode-se trabalhar aspectos técnico-musicais tão bem quanto no repertório tradicional, aderiu ao projeto. Os alunos se entusiasmaram com a pesquisa sobre técnicas estendidas ao piano e apreciaram a ambientação sonora dos estudos.

Referências

- AGAY, Denes. 2004. "Rote Playing and rote Teaching". In *The Art of Teaching Piano*, ed. Denes Agay, 467-479. New York: Yorktown Music Press.
- BARANCOSKI, Ingrid. 2004. "A literatura Pianística do Século XX para ensino do piano nos níveis básico e intermediário". In: *PER MUSI – Revista Acadêmica de Música - v. 9/ janeiro – junho: 89-113*.
- CAMP, Max W. 1992. *Teaching Piano: The Synthesis of Mind, Ear and Body*. Los Angeles: Alfred Publishing Co.
- DELTRÉGIA, Cláudia. 1999. *O Uso da Música Contemporânea na Iniciação ao Piano*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.
- GANDELMAN, Salomea. 1997. *36 Compositores Brasileiros para piano (1950-1988)*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- GRELA, Dante. 2007. *Piano Contemporâneo: estudios progresivos, Vol.1*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.
- JACOBSON, Jeanine. 2016. *Professional Piano Teaching: a comprehensive piano pedagogy textbook, vols. 1 e 2*. Alfred Music Co.
- KEVEREN, Philip. 1996. *Taxi Torto - Piano Lessons vol.1*. Hal Leonard Student Piano Library (tradução, adaptação e edição brasileira por Maria Isabel Montandon).
- HEILES, William. 2011. "An Approach to Twentieth-Century Music and Beyond". In *Creative Piano Teaching*, eds. James Lyke; Geoffrey Haydon; Catherine Rollin, 307-314. Champaign, Illinois: Stipes Publishing L.L.C.
- LONGO, Laura. 2003. *Divertimentos: O Elefante Cruzando a Linha do Trem*. Edição da autora.

- LUTIZOFFI, Priscila; Corvisier, Fátima. 2016. *Iniciação Musical ao Piano: pedagogias aplicadas em instituições musicais no estado de São Paulo*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.
- MILLS, Janet. 2007. *Instrumental Teaching*. Oxford University Press.
- PONTES, Vânia E. 2018. *Trajetórias do Movimento na Performance de Técnicas Estendidas ao Piano*. Tese de Doutorado, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.
- PRADO, Almeida. 1984. *Kinderszenen, nº14 - Os Peixinhos no Aquário*. Darmstadt: Tonos Musikverlag.
- WIDMER, Ernst. 1966. *Ludus Brasiliensis: 162 peças progressivas para piano*. Ricordi: São Paulo.
- ZAIMONT, Judith L. 2004. "Twentieth-Century Music: An Analysis and Appreciation". In *The Art of Teaching Piano*, ed. Denes Agay. New York: Yorktown Music Press.

FLORESTANO ROSSOMANDI (1857-1933), THE 'APOSTLE' OF TWENTIETH-CENTURY PIANO TEACHING

Dario De Cicco

Biography

Florestano Rossomandi was born in Bovino, Apulia (in the province of Foggia), on 22 August 1857, the son of Placido Arcangelo Maria and Maria Concetta Capussela. He moved to Naples in 1869 and was admitted as a 'boarder' at the Conservatory of Music in San Pietro a Majella. He went on to work as a conductor at the Teatro di San Carlo in Naples and subsequently focused on teaching piano (De Angelis 1918: 298-299).

He was one of the offspring of the glorious Neapolitan piano school (Del Zoppo 2019: 122-130; Freschi, Neulichedl 2012: 25), «a highly worthy heir and representative [...] both on the technical side and from the interpretative and cultural point of view» (*Musica d'oggi* 1933/XV-2: 94) of the piano school of Benjamin Cesi (1845-1907), and Paolo Serrao (1830-1907) for composition (Rossomandi 1874, 1875, 1876; Mugellini 1908: 140-156; Hominick 1991: 93; Stella 2007: 161-186; Macrì 2008: 8; Pugliese 2015: 136). He became an established concert performer as a pianist and conductor and at the same time engaged in important compositional and teaching activities (Di Martino 1957: 492-493; Sisto 2009: 131-146).

«A man of broad views, [who] was not frightened of new postulates and new ideas» (*Musica d'oggi* 1933/XV-2: 94), pervaded by an «anxiety for research» (Manzotti 2002: 9) and experimentation (*Le Ménestrel* 1922/LXXXIV-23: 263):

At the “San Carlo”, an extraordinary concert of 12 pianos for 24 and 48 hands... this occasion, a charity event for the “Casa del Soldato” was directed by *maestro* Florestano Rossomandi who is able, so it is said, to vary each performer’s sonority so well that there is never anything monotonous in the overall sound (*Le Ménestrel* 1922/LXXXIV 4493/23: 263)

Rossomandi taught at the Conservatory of Naples from 1889 to 1931, in a period when this institute was «the most prestigious and authoritative centre for teaching the piano», becoming one of the foremost teachers of the instrument (*Rivista teatrale italiana* 1901/1-2: 46; Villanis 1907: 265; *Musica d’oggi* 1933/XV-2: 94; Di Martino 1957: 462; Maione 2005: 1-114; Del Zoppo 2019: 127; Delfrati 2017). Alongside his post as professor of the conservatory, from 1893 he also worked at the Rossomandi Association, an organization he created specially to «train students for public performance» (*Le Ménestrel* 1893/XXXIX-1/3223: 5; *Musica d’oggi* 1933/XV-2: 94).

At that time – within a movement that had begun in the early decades of the nineteenth century – Naples was engaged in a real «rebirth of instrumental music», a rebirth favoured by the «vivacity of musical interests of the city’s musical environment» of which Rossomandi was certainly a part (Fano 2010: 117).

In his life’s journey Florestano Rossomandi built up a genuine educational-musical-pianistic «apostolate» (Tufano 2001: 37):

The secret of Rossomandi’s school lies here: in that absolute communion of the spirits that he knew how to create with a learner; in the possibility that he had to speak to and teach young people who already stood out within the outpouring of art [...] “In this classroom Florestano Rossomandi transfused the fervour of his artistic passion into his disciples...” [...] A fervour of artistic passion; an ability to instil this passion in others willing to receive it (Di Martino 1957: 492)

His fame spread well beyond the Italian borders thanks to the reception of his published works (translated into English and Spanish) and to the activities of some of his more famous students who performed at national and international levels (Di Martino 1957: 492) and became «tireless heralds of a pianistic art that was among the most superior and widespread» (*Musica d’oggi* 1933/XV-2: 94) thereby popularizing his educational principles. They included: Attilio Brugnoli,

Gianni Buccèri, Vincenzo Calace, Oreste De Rubertis, Vincenzo Romaniello, the Crotonese Vincenzo Scaramuzza; who spread a major part of Rossomandi's educational principles throughout Argentina and South America, Enrico De Lever, Luigi Finizio, Terence Gargiulo, Maurizio Quintieri, Eduardo Pannain, Silvio Scionti, Gaspare Scuderi and Vincenzo Vitale (Macrì 2008: 56; De Marinis 2010: 57-66; Fano 2010: 9; Lian 2013: 37; Santisteban 2016: 126-139).

Pedagogical/educational ideals

As already mentioned, Rossomandi's years of activity were part of a period of great fervour during which the old Neapolitan school – heir to the eighteenth-century harpsichord tradition, with «a more pronounced accentuation in favour of the mechanism» (Di Lena 1999: 256; Marano 2007: 54; Salvetti 2009: 89-97) – encountered the stimuli, reflections and knowledge developed in the European context, which began to spread particularly after 1885 through the «publication of some fundamental treatises which dealt with the question of piano technique from the physiological point of view» (Del Zoppo 2019: 127; Bordin, De Cicco 2019: 60-72).

A sequence of «intellectual masters» (Mugellini 1908: 145) who «by using anatomical and physiological knowledge [...] have reasoned acutely on the various manifestations connected to one and the other thing» (Mugellini 1908: 145), all in keeping with the evolution in the construction and mechanical mechanisms of keyboard instruments. In point of fact, the evolution of piano technique, its themes – and particularly «the importance of the action of the hand and arm in the act of playing» – were intimately related to the evolution in the construction technique of instruments which demanded «greater physical effort» (Borri 1996: 185) with respect to the pianos of the past.

It should be noted that until then these innovative educational works for piano 'from beyond the Alps' rarely reached Italy and the latter context suffered as a result. In the first decades of the twentieth century, there was still «a certain anachronism with respect to the English-speaking world» (Del Zoppo 2019: 127) the reflection of a more general «situation of backwardness in which Italian instrumental music found itself [...] due primarily to the hegemony of melodrama» (Fano 2010: 3; Casella 1954: 82). The teaching methods in

vogue, although based on different positions, were typified by linearity, rigorous progressivity and a focus on the finger ‘mechanism’ with the intention of inspiring «a strong specialization of the figure of the musician interpreter, based on the centrality of technique» (Freschi, Neulichedl 2012: 52). The innovations eventually reached Naples thanks to the presence and particular teaching activities of Sigismund Thalberg (Hominick 1991; Fano 2010: 9).

In this scenario, the role played by Florestano Rossomandi and his method was substantial since his teaching activities offered a concrete attempt to overcome the rigours of the harpsichord approach in the Neapolitan Piano school (in particular: the centrality of the hand, the exclusion of other parts of the arm and body) to rethink and configure (within the limits of his knowledge and the context in which he was working) the performing gesture in terms of real musical expression (Delalande 1993: 86-113).

Rossomandi was an artist and a teacher who was aware of the positions of the pianistic schools of his time and was able to use these differences to fuel his own educational activity. He placed pianistic practice «at the meeting of two axes» (Delalande 1993: 86-113), in other words, the result of the intersection between thought and motion in respect of the pupil’s nature (observed, inferred and understood by the teacher/observer), without ever considering differences as ‘defects’ (Mugellini 1908: 154): a genuine school of inclusion.

In the last decades of the nineteenth century, or at least in the general pedagogical literature and within the scope of the so-called ‘activist’ movement, there came a reconsideration of the individual who was learning, no longer a ‘musically gifted’ subject, predestined to music by nature, but a leading protagonist who oriented him/herself and his/her learning on the basis of a broad spectrum of needs and motivations (Lavignac 1902: 46; Freschi, Neulichedl 2012: 53). The main purpose of Rossomandi’s teaching methods was to «train pianists who are not machines, but musicians whose hands will become effective auxiliaries of the brain and heart» (Rossomandi 1961: I/A).

Rossomandi’s ‘pianistic apostolate’ is testified, *inter alia*, by a series of publications that were the ‘progeny of his time’, created with the following goals in mind:

- rational organization of the objectives and content that did not exclude a certain occasional educational note: «I take practice where I find it» (Rossi 1858: preface);

- progressivity in the organization of the materials ranging «from the simple to the complex» (Freschi, Neulichedl 2012: 13);
- easy access to the «teaching repertoire essential to study the piano» (Rossomandi 1961: I/A).

The training scheme which he outlined, «with the intellect of love» (Rossomandi 1961: I/A) and published, went from beginning to learn the instrument and, gradually and progressively – but also with a certain linearity (Rebaudengo 2002: 11-16; Pasquero 2002: 7-12) – to arrive at a study of *Gradus ad Parnassum* by Muzio Clementi.

His peculiar methodological strategies included:

- development of personalized technical itineraries which took account of the anatomy of the arm and technical formulae, but also an ability to understand «personal aptitude» (Rattalino 1992: 225), thus supplementing ‘muscularity’ with the cognitive, mental element. In this regard, and by way of example, it should be noted that he proposed three possible positions of the hand at the piano (and not one single model) leaving the teacher to choose «the one best suited to the structure of the pupil’s hands» (Rossomandi 1961: I/[3]; Eigeldinger 2010: 43) in the constantly repeated conviction «that the position of the hand is not unique» (Rossomandi 1961: I/[3]) and that it is desirable to avoid pointless ‘tricks’ of the hand of no use to the pianistic art:

- a) The traditional system of the Neapolitan school
- b) The Chopin System amended for small hands
- c) The original Chopin System (Eigeldinger 2010: 61)

Consideration of both the «performing gesture [...] needed to mechanically produce the sound» as much as that of «accompaniment [...] which involves the whole body» not exempting from the consideration «other apparently less necessary movements: the posture of the bust and shoulders, gestures, and breathing» (Delalande 1993: 85-113).

In the teaching works of Rossomandi and in his methodological strategies applied to the teaching/learning of the piano, accusations against a piano school founded on «false principles» (Mugellini 1908: 141) formulated by Bruno Mugellini in an article in 1907 were appeased. The erroneous technical principles to which Mugellini referred were those that tended to separate the action of the fingers (made independent through a vast series of repetitive stereotyped exercises) from those of the hand and the arm.

Rossomandi - «a wise, practical man, ever ready to understand and adopt the conclusions of new theories and to exploit them skilfully without completely abandoning the tradition of Cesi's school» (Rattalino 1992: 33) – surpassed the lesson of his teacher, Benjamin Cesi, and more in general became free of all «the slowness which the Piano School of times past seemed to welcome» (Rossomandi 1961: I/A). His itinerary was realized «by taking into account the current pedagogical-pianistic movement» (Rossomandi 1961: I/A) with the intention of promoting the simultaneous acquisition of various skills: an understanding of the language of music, fluency, endurance, and musical expression.

It should be recalled that Cesi, stuck in the wake of the Neapolitan tradition, had elaborated in turn «a mammoth work that includes twelve sets of exercises and approximately one hundred and thirty sets of compositions by various authors, chosen, categorized, and fingered» (Rattalino 1992: 33) assigning a substantial role to the fingers, to their strength and equality. Rossomandi considered the fingers within a global body and motoric posture, paying attention from the initial stages of the piano study also to 'touch' i.e. the qualitative characteristics of the sound produced by pressure on the key (written music almost always bears dynamic marks).

Below we recall the technical elements that Rossomandi focused on particularly in the course of his educational itinerary: the position/role of the body, the position of the hand attacking the keys, the role of the teacher, relaxation/weight/elasticity, articulation of the fingers, non 'articulated' use of the fingers, passage of the thumb, care over touch and phrasing.

Rossomandi insisted on preceding study by the execution of preparatory exercises aimed at stimulating the entire arm (upper arm, forearm, wrist, phalanxes) directing the *focus* of the pupil's attention and perceptions to concepts such as: weight, relaxation, tension, resting, etc. These exercises were prepared by giving the pupil a 'dictionary' of movements which were then referred to in the volumes in relation to the treatment of specific contents. The student was thus entrusted with the task of 'transferring' what he/she had learnt, by applying it 'to a situation' within each piece.

There is a training horizon in Rossomandi's teaching approach, especially in the initial phases of study – «study the first exercises practically almost dictated by the teacher» (Rossomandi 1961: I/F) – even

if this was progressively mitigated by the acquisition of various kinds of awareness: muscular, cognitive, and so on. The reading of music in a unique notational code designed especially for the repertoires proposed in the anthology, was a constant throughout the published works (Freschi, Neulichedl 2012: 20; McPherson, Tafuri 2007: 16).

But just what was Rossomandi's position regarding piano technique? He adhered to what had been suggested/requested by Mugellini who, as already mentioned, in an article that appeared in 1908 in *Rivista Musicale Italiana* (Mugellini 1908: 140-156) complained about the backwardness of Italian pianistic technique/teaching, stagnant (in his opinion) for two decades (Macrì 2008: 32) – or was he merely being true to the 'dictates' of the Neapolitan school? Mugellini criticized those methods that separated the action of the fingers from the arm, from the body and, especially, from the mind, (Mugellini 1908: 144) and called for «the abandonment of exercises of abstract technique in favour of formulae inferred from specific piano literature [...] and the adoption of the weight of the arm through the mobility of the wrist» (Del Zoppo 2019: 127).

And it was here that Rossomandi, with his teaching works, seems to have given a concrete response to Mugellini's goading/provocation: he provided a copious amount of technical exercises related to the piano repertoire with constant concentration on the fingers within a body that is playing. Note that no reference appears in these texts on perceptive skills.

His works

The main teaching works published by Rossomandi were:

1) *Guida per lo studio tecnico del pianoforte*, Naples, Raffaele Izzo, 1911, 4° (34x27) first published in seven books and subsequently (as a result of numerous re-editions) extended to eight books. It was translated into English and Spanish. The *Guide* had a first draft (probably dating back to the end of the nineteenth century) which had already been «adopted at the Conservatory of Music in Naples, approved with a Diploma of Honour at the Expo in Bologna, and at the Teaching Expo of Palermo» (Rossomandi 1961: frontispiece) as well as «being approved by Carlo Reineck, Giuseppe Martucci, and others»;

2) *Antologia didattica per lo studio del pianoforte: divisa in tre categorie: A, B e C [...], Naples*

Category A: Full grammar and general knowledge of the history of the piano

Category B: repertoire of pieces for 2 hands

Category C: repertoire of pieces for 4 hands

Folder 3B: repertoire of pieces for 2 hands

3) *Grammatica completa e nozioni generali di storia del pianoforte*, Naples, property of the composer, 1918.

The three teaching works – designed for use in lectures – were addressed to teachers, even if their ‘dry’ style allowed self-managed use (self-teaching) by students. It was recommended to use the various volumes together since the contents complement each other (Rossomandi 1961: I/A) also in the context of an «interaction between operability and reflection” (Freschi, Neulichedl 2012: 57) in order to promote an “active and creative involvement of the student» (Freschi, Neulichedl 2012: 57).

The whole of his texts are therefore eligible in terms of a real ‘educational method’ understood as «the choice and categorizing of exercises or pieces» (Freschi, Neulichedl 2012: 25) especially for the purposes of the method itself; in the case in question, the whole seems to feature the following characteristics: «finalizing, modality, economy (ergonomics), orderliness (system)» (Freschi, Neulichedl 2012: 13).

Browsing through the list of authors (belonging to a European geographical context) and pieces (frequently musically interesting) that Rossomandi included in Category A of the anthology, a pattern emerges from which we can sense a certain educational vicinity but also some examples of distance: the constant presence of materials by Carl Czerny (1791-1857), a master of the pianistic mechanism but already with some ‘looks to the future’. Some of those whose pieces are present are clearly anchored to a ‘teaching mechanism’ in the strict sense of the term: Bertini, Cesi, Lebert-Stark, Koeler, Riemann, etc. (Mugellini 1908: 142).

Among the authors present in Category B of the *Didactic Anthology* we should underline: Bertini, Burgmuller, Clementi, Diabelli, Hummel, Köhler, Kuhlau, ecc.

By examining the works from the point of view of didactic communication, Rossomandi insists on the theme in various contexts

saying he is willing to «eliminate that slowness in which the piano school of times past seemed to delight excessively» (Monici 1908: 130-139; Rossomandi 1961: I/2) while remaining within the bounds of a «transmissive-training» approach (Freschi, Neulichedl 2012: 20) that assigned centrality to the «interview» and the «communion between the teacher and the learner» (Di Martino 1957: 492).

The author includes a series of methodological criteria (always the same) at the beginning of each published work, instead the didactic instructions are given before each exercise or technical formula. There are no images or ornamental graphics. The underlying communication model reflects the historical period in which Rossomandi lived when communication and teaching were unidirectional and hierarchical based on the «almost unique teacher/pupil relationship» (Freschi, Neulicheld 2012: 18). In the texts there are no accompanying educational activities such as singing or others.

As mentioned, he was also a composer of 'leisure' music with educational purposes, and in that vein we can include the following compositions for piano (some graded in order of difficulty by the author himself):

Title
<i>Nocturne</i> , Milan, Lucca Editor, 1878 ca. [dedicated to John Impellizzari]
<i>Capriccio</i> , Milan, Lucca Editor, 1878 ca. [dedicated to Amina Fittipaldi]
<i>Vision pour piano op. 10</i> , Paris, Hamelle, 18?? [dedicated to Marie Bailliot]
<i>Stornello (Chant du paysan) pour piano op. 22</i> , Paris, Hamelle, 18?? [dedicated "To Miss Clementina Ferrara]
<i>Barcarolle et danse pour piano</i> , Paris, Hamelle, 1900 ["To the distinguished mistress Maria Correale]
<i>Toccata a fantasia</i> , Naples, Simeoli, 1907 [dedicated to his friend Rocco Pagliara]
<i>Triste passione</i> , Naples, Izzo, 1912 (VII-VIII grade) [dedicated "To my nephew Carmine Izzo]
<i>Pensiero nostalgico</i> , Naples, Izzo, 1912 (V-VI grade) [dedicated to Vincenzo Scaramuzza]

Title
<i>La cornamusa. Aria con variazioni (Stile antico)</i> , Napoli, Izzo 1912 (VII-VIII grade) [dedicated "To my teacher Benjamin Cesi"]
<i>In montagna</i> , Naples, Izzo, 1912 (V-VI grade) [dedicated to Marià Carrelli]
<i>Improvviso</i> , Naples, property of author, 1912 (VII-VIII grade) [dedicated to Attilio Brugnoli]
<i>Fantasmì</i> , Naples, Izzo, 1912 (III-IV grade) [dedicated to Silvio Scionti]
<i>Invano! Romanza</i> , Naples, Izzo, 1912 (III-IV grade) [dedicated to the Princess of Strongoli]
<i>Riddano i sogni</i> , Napoli, Izzo, 1912 (V-VI grade) [dedicated to Oreste De Rubertis]
<i>Notturmo</i> , Milano, Ricordi, 1914 [dedicated to Giovanni Impellizzeri de' barons of St. James]
<i>Angoscia</i> , Naples, Izzo, 1916 (III-IV grade) [dedicated to Count Alessandro D'Aquino]
<i>Chi non spera muore</i> , Naples, Izzo, 1916 [Page of the album for singing dedicated to Elena Correale]
<i>Danza Dalmata</i> , Naples, property of the author, 1916 (V-VI grade) [dedicated to Ida Lombardi]
<i>Elle Danse</i> , Naples, Izzo, 1916 (III-IV grade)
<i>Oblìo</i> , Naples, Izzo, 1916 (III-IV grade)
<i>Cantilena Marinaresca</i> , Napoli, Simeoli, 1922 (I-II grade) [dedicated to Nella Sacheri; easy edition]
<i>Enigma</i> , Naples, property of the author, 1922 (V-VI grade) [dedicated to Luigi Pagano]
<i>Leggenda</i> , Naples, Izzo, 1922 (VII-VIII grade) [dedicated to Mariano Aveta]
<i>Menestrello</i> , Naples, property of the author, 1922 (I-II grade)
<i>Novella</i> , Naples, property of the author, 1922 (V-VI grade) [dedicated to Maria Pessolano Filos]
<i>Scherzino</i> , Naples, Property of the author, 1922 (I-II grade) [dedicated to Errica Marino]
<i>Valse brillante</i> , Naples, Izzo, 1922 (III-IV grade) [dedicato ad Ada Fernandez]
<i>Canzone triste</i> , Naples, Property of the author, 1925 (V-VI grade) [dedicated to Guglielmo Rosati]

Title
<i>Capricciosamente</i> , Naples, property of the author, 1925 (VII-VIII grade) [dedicated to Lyda Capucci]
<i>Foglie al vento (Bizzarria dissonante)</i> , 1925 (VII-VIII grade) [dedicated to Terenzio Gargiulo]
<i>L'Attesa</i> , Naples, property of the author, 1925 (VII-VIII grade) [dedicated to Maria Aymone]
<i>Ricordanza tormentosa</i> , Naples, Property of the author, 1925 (III-IV grade) [dedicated to Cristiano Rosati]
<i>Ronda</i> , Naples, 1925 (from: Sabato delle Streghe) (V-VI grade) [dedicated to Benedetto Rizzo]
<i>Rimembranza</i> , Naples, Property of the author, 1926 (III-IV grade) [dedicated to Alfredo Pinto]
<i>Vagheggini in giro tondo, Come danza passionale, Biricchinate salterellando</i> , Naples, Simeoli, 1929. [Included in: "Three easy pieces for piano", dedicated to Pia Leonardo]
<i>Petite promenade</i> , 1932 (I-II grade)
<i>Debutto di Pina</i> , Napoli, Simeoli, 1933 ¹ , 1940 ² ; Firenze, Mignani, 1955 [Included in: "Three easy pieces for piano"]
<i>Piccolo rondò</i> , Naples, Simeoli, 1933; Firenze, Magnani, 1945 [Included in: "Il modernissimo repertorio per le cinque dita delle piccole mani di F. Rossomandi"]
<i>Visione di sogno</i> , Milano, Curci, 1947
<i>Cantilena Marinaresca</i> , Property of the author [dedicated to Maria Cantani]
<i>Bolero</i> , Naples, property of the author (I-II grade)
<i>Notturnino</i> , Naples, property of the author (I-II grade)
<i>Gavotta di Luigi XIII</i> , Naples, property of the author (I-II grade)
<i>Pregghiera</i> , Naples, Izzo (V-VI grade) [dedicated to Bianca D'Amelio]
<i>Mazurka. Omaggio a Virginia</i> , Naples, Simeoli, 1933
<i>Pensiero intimo</i> , Property of the author [For Miss Maria Buonocore]

Tab. 1. Pupil's composition of Florestano Rossomandi.

There were also pieces of music by other authors, dedicated to him by some of his famous students or friends: Pietro Florida, *Allegretto moderato ed affettuoso, Agitato con passione* [in: *2 Pensieri d'album per pianoforte*], Milan, Lucca, 1878; Costantino De Crescenzo, *Gavotta in mi bemolle per pianoforte op. 124*, Milan, Ricordi, 1895; Gennaro De Sena,

Caccia op. 24, Naples, Izzo, 192?; Mario Pilati, *Fughetta a due voci*, Milan, Ricordi, 1932; Franz Liszt (revised by Attilio Brugnoli), *Dodici studii trascendentali*, Milan, Ricordi, 1919.

For his merits – and thanks to the spread of his teaching works, adopted, even before they had all been published, by the music conservatories of «Naples, Rome, Palermo, Parma, Florence, Trieste, London, Buenos Aires, Chicago, Cincinnati, Philadelphia, New York, Corfu, Athens, Cairo, etc.» (*Guida per lo studio tecnico*) - at the 1900 World Exhibition in Paris he was awarded a gold medal in «Classe 4 / Enseignement spécial artistique» ('Liste des Récompenses distribuées aux Exposants', in: *Exposition Universelle de 1900. Supplément annexe au Journal Officiel du 18 aout 1900*: 20) while back in Italy he received the insignia of Grand Officer of the Order of the Crown of Italy.

Conclusions

To conclude this overview, we can say that Rossomandi Florestano was unquestionably an innovator and a precursor of modern piano teaching: With his educational choices (relating both to 'knowing' and 'expertise' as much as 'knowing how to have people do' and 'knowing how to communicate') he seems to have anticipated certain developments in the concept of global learning and teaching that we have seen only subsequently thanks to developments in educational sciences and consideration of psychomotor, cognitive and affective aspects.

His biographical itinerary and his teaching work should be read and interpreted within a historical-evolutionary vision that allows us to understand its strengths and weakness, while putting them into context and considering the teaching of the musical instrument and related topics «in the light of cultural transformations that are today redesigning the concept of the instrument [...] and the way of transmitting knowledge of musical and instrumental knowledge» (Neulichedl, Freschi 2012: 64-69).

He is therefore to be placed – in the evolution of nineteenth-twentieth-century pianistic technique and teaching – in a 'median' position between the monopoly of the finger mechanism and the evolutions which the late nineteenth-century repertoires and techniques required: a real prophet of the keyboard.

Bibliography

Texts

- BORRI, E. 1996. 'La scuola pianistica milanese nell'Ottocento: i "dodici studi op. 3" per pianoforte di Francesco Sangalli'. In *La musica a Milano, in Lombardia e oltre*, eds Sergio Martinotti. Milan: Vita e Pensiero.
- CASELLA, A. 1954. *Il pianoforte*. Milan: Ricordi.
- DELALANDE, F. 1993. 'I gesti dell'interprete'. In *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, eds Giovanna Guardabasso and Luca Marconi, 85-113. Bologna: CLUEB.
- DELFERATI, C. 2017. *Storia critica dell'insegnamento della musica in Italia*. Ancona: Tombolini.
- DI LENA, C. 1999. 'Alcuni aspetti della didattica pianistica di Beniamino Cesi, in: *Francesco Florimo e l'Ottocento musicale*, Atti del Convegno (Morcone 19-21 aprile 1990), eds Rosa Cafiero and Marina Marino, II: 247-282. Reggio Calabria: Jason.
- DE ANGELIS, A. 1918. *L'Italia musicale d'oggi. Dizionario dei musicisti*. Roma: Ausonia.
- EIGELDINGER, J.J. 2010. *Chopin visto dai suoi allievi*, eds Costantino Mastroprimiano. Rome: Astrolabio.
- FANO V., 2010. *Il pianoforte e la sua musica nell'Italia post-unitaria*, PhD thesis, University of Padua.
- FRESCHI, A.M. Neulichedl, R. 2012. *Metodologia dell'Insegnamento Strumentale. Aspetti generali e modalità operative*. Pisa: ETS.
- GUERRY, J. 1991. *Silvio Scionti. Remembering a Master Pianist and Teacher*. Denton: University of North Texas Press.
- HOMINICK, I.G. 1991. *Sigismund Thalberg (1812-1871), Forgotten Virtuoso: His career and Musical Contribution*, Dissertation for the Degree Doctor of Musical Arts the Graduate School of the Ohio State University.
- LAVIGNAC, A. 1902. *L'Education Musicale*. Paris: Delagrave.
- LIAN, M.G. 2013. *The Pedagogical Legacy of Vicente Scaramuzza: The Relationship Between Anatomy of the Hand, Tone Production, and Musical Goals*. Student Research, Creative Activity, and Performance – School of Music 66.
- MACRÌ, C. 2008. *Il tocco pianistico: premesse storiche e sviluppi scientifici*, PhD Thesis in Musicology and History of Music, University of Bologna.
- MAIONE, O. 2005. 'Cenni storici sui Conservatorio di musica italiani dall'Ottocento in poi'. In: *I conservatori di musica durante il fascismo: la riforma del 1930, storia e documenti*, 1-114. Turin: EDT.
- MANZOTTI, M. 2002. *Attilio Brugnoli: il pianoforte e la sua mano*. Florence: Polistampa.

- MARANO, M. 2007. *Muzio Clementi e la fondazione della didattica pianistica. Con un'introduzione ai metodi storici per pianoforte*. Cosenza: Pellegrini.
- McPHERSON, G. Tafuri, J. 2007. *Orientamenti per la didattica strumentale. Dalla ricerca all'insegnamento*. Lucca: LIM.
- PUGLIESE, A. 2015. 'DuScione musicisti e un pittore calabresi sulla scena risorgimentale', in: *Prima e dopo Cavour. La musica tra Stato Sabauda e Italia Unita (1848-1870)*, Acts of the International Conference (Naples, 11-12 November 2011), eds by Enrico Careri and Enrica Donisi: Naples: ClioPress.
- RAIMO, C. 2012. *Il pianoforte in Europa e a Napoli. Tra i didatti di pianoforte europei, la coraggiosa scelta dei maestri napoletani: addestrare 'schietti tastieristi'*. Bologna: Clueb.
- RATTALINO, P. 1982. *Storia del pianoforte. Lo strumento, la musica, gli interpreti*. Milano: Il Saggiatore.
- RATTALINO, P. 1992. *Le grandi scuole pianistiche*. Milano: Ricordi.
- SALVETTI, G. 2009. 'Il contributo del fortepiano alla didattica pianistica odierna'. In: *La cultura del Forteplano. Dieu Kultur des Hammerklaviers 1770-1830*, Atti del Convegno internazionale di studi (Akten der internationalen Studientagung) Roma, 26-29 maggio 2004, eds Richard Bösel: 89-97. Bologna: Ut Orpheus.
- SCUDERI, G. 1934. *Florestano Rossomandi: discorso commemorativo tenuto alla sala degli artisti*. Naples: Simeoli.
- TUFANO, L. 2001. 'Storia, critica ed estetica della musica negli scritti di Alessandro Longo', in: *Alessandro Longo. L'uomo, il suo tempo, la sua opera*, eds Giorgio Feroleto and Annunziato Pugliese, Proceedings of the International Study Conference (Amantea-Arcavata di Rende, 9-12 December 1995): 31-61. Vibo Valentia: Institute of Music Bibliography of Calabria.
- VILLANIS, L.A. 1907. *L'arte del pianoforte in Italia (da Clementi a Sgambati)*. Turin: Bocca.
- VITALE, V. 1983. *Il pianoforte a Napoli nell'Ottocento*. Naples: Bibliopolis.

Methods

- CESI, B. *Metodo per lo studio del pianoforte*. Milano: Ricordi. 1895-1904.
- ROSSI, L. 1858. *Guida ad un corso d'armonia pratica orale per gli allievi del R. Conservatorio di musica in Milano*. Milan: Ricordi.
- ROSSOMANDI, F. 1874. *Corso di Partimenti armonizzati da Florestan[o] Rossomandi sotto la direzione del Profes.[sor] Luigi Vespoli*, [autograph].
- ROSSOMANDI, F. [1874-75]. *Corso di contrappunto a tre voci fatto da Florestano Rossomandi sotto la direzione del Profes. Cav. Paul Serrao*, [autograph].

- ROSSOMANDI, F. [1875-76]. *Corso di contrappunto a quattro voci fatto da Florestano Rossomandi sotto la direzione del Profes. Cav. Paolo Serrao*, [autograph].
- ROSSOMANDI, F. 1961. *Guida per lo studio tecnico del pianoforte*, eds Guglielmo Rosati, I-VIII. Naples: Simeoli.

Reviews

- BORDIN, A.M. De Cicco, D. 2019. 'Il virtuosismo pianistico tra natura e artificio: il contributo di Rudolf Maria Breithaupt (1873-1945)'. *Il Paganini* 2019/5: 60-72.
- DE MARINIS, D. 'Las escuelas pianísticas en Argentina. Una aproximación preliminar'. *Huellas* 2010/7: 57-66.
- DI MARTINO, A. 'Florestano Rossomandi e il segreto di una scuola'. *Ricordiana. Rivista musicale della Casa Ricordi* 1957/III-9: 492-493.
- DEL ZOPPO, S. 'Vincenzo Appiani (1850-1932) nel contesto della scuola pianistica milanese'. *Gilgameš* 2.2 2019/122: 122-130.
- MUGELLINI, B. 'Nuovi sistemi fondamentali nella tecnica del pianista'. *Rivista Musicale Italiana* 1908/XV-1: 140-156.
- MONICI, A. 'Proposta di modificazioni nell'insegnamento del piano'. *Rivista Musicale Italiana* 1908/XV-1: 130-139.
- PASQUERO, L. 'Le origini della didattica lineare nei metodi per strumento'. *Musica Domani* 2002/125: 7-12.
- REBAUDENGO, A. 'Creatività e didattica pianistica: novità o tradizione da recuperare'. *Musica Domani* 2002/123: 11-16.
- SANTISTEBAN, M. "La escuela pianística del maestro Vicente Scaramuzza : conceptos técnico-musicales y estrategias didácticas a través del testimonio de sus alumnos" [online]. Semana de la Música y la Musicología: El piano. Historia, didáctica e interpretación, XIII, 9-11 November 2016. Universidad Católica Argentina. Facultad de Artes y Ciencias Musicales; Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega", Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/escuela-pianistica-maestro-scaramuzza.pdf> [last consulted on 12 september 2019].
- 'SPECIAL EDITION FOR THE FLORESTANO ROSSOMANDI CELEBRATIONS'. *QUADERNI MUSICALI. RASSEGNA BIMESTRALE DI STORIA, critica e cronaca* 1957/I: 41-60.
- SISTO, L. 'Il Museo degli Strumenti Musicali del Conservatorio di "San Pietro a Majella": cataloguing and restoration/The Musical Instruments Museum of "San Pietro a Majella": cataloguing and restoration efforts': *Philomusica online*, 2009/III-8: 131-146 (last consulted on 3 March 2019).

STELLA, G. 'Partimenti in the Age of Romanticism: Raimondi, Platania, and Boucheron', in: *Journal of Music Theory* 2007/LI n. 51(1), pp. 161-186.

MUSICA D'OGGI, 1933/XV-2.

LE MÉNESTREL 1922/LXXXIV 4493-23.

RIVISTA TEATRALE ITALIANA 1901/1-2.

'LISTE DES RÉCOMPENSES DISTRIBUÉES AUX EXPOSANTS'. *EXPOSITION UNIVERSELLE DE 1900. SUPPLÉMENT ANNEXE AU JOURNAL OFFICIEL DU 18 AOUT 1900*: 20.

PIANO A QUATRO MÃOS NO CENÁRIO DO RIO DE JANEIRO ENTRE 1808 E 1889

Gyovana de Castro Carneiro

A elite carioca praticava o piano a quatro mãos desde a corte de Dom João VI, a partir de 1808 e, no decorrer do Segundo Reinado, a partir de 1840, constata-se a prática do piano a quatro mãos pela mesma elite em saraus, sociedades de concertos e no Imperial Conservatório de Música. Confirma-se que a venda de partituras e a atuação dos editores de música significaram aspecto relevante na propagação do repertório para piano a quatro mãos vindas da Europa, influenciando a forma de compor e a tipologia das obras para piano a quatro mãos no Rio de Janeiro entre 1808 e 1889. A investigação sinaliza o valor da música brasileira, constatando a forte presença da música e a qualidade da produção de músicos brasileiros e estrangeiros no Rio de Janeiro antes da eclosão do chamado período nacionalista.

O repertório brasileiro para piano a quatro mãos reflete as várias tendências estéticas identificáveis no processo de desenvolver da composição nacional, oferecendo rica diversidade de obras significativas para intérpretes e professores. Grande parte dos compositores do Brasil dedica ao menos uma obra para piano a quatro mãos, o que demonstra a relevância da produção para este repertório no panorama da criação brasileira. A prática do piano a quatro mãos no Brasil seguiu o desenho circular que permeou vários períodos da história da música.

É importante notar que na passagem do século XVIII para o XIX surgiram na Europa as primeiras transcrições para piano a quatro mãos, as quais se tornaram o principal meio de divulgação da música sinfônica e de câmara (McGraw, 1981, p. 5), e o sucesso desse repertório foi

tão grande que alcançou outras formas musicais, como oratórios, trechos de ópera e danças populares, além de todo tipo de obras dedicadas tanto para amadores - visando à prática doméstica de música, como para pianistas profissionais, impulsionando os compositores a escreverem peças originais para este gênero.

Sem detalhamento que focalize a prática de piano a quatro mãos em Portugal, musicólogos portugueses revelam o gosto pela música, notadamente a música de câmara, nas cortes do rei Dom José I e da rainha Dona Mariana Vitória; note-se que antecedendo a ida da família real para o Brasil (Brito, 1989, p. 169), “o rei D. José e as suas filhas gostavam não só de ouvir música, mas também de fazê-la”; o referido autor relata ainda que o mesmo sucedia sem dúvida entre as famílias da nobreza e da burguesia. Essa inclinação musical é comprovada pela bibliografia pertinente, que também realça a existência de concertos públicos e privados na corte portuguesa (Silva, 2008, p. 183), além da compra de instrumentos musicais no reinado de Dom José. (Brito, 1989, p. 157), por exemplo, narra a aquisição, por 288\$000 réis em 22 de Fevereiro de 1756, de um cravo para uso da Rainha D. Maria Vitória.

Cumprе ressaltar que, em Portugal, a investigação não encontrou registros de muitas obras escritas para piano a quatro mãos antes da vinda da corte para o Brasil. Porém, cabe aqui a ressalva de que “a escassez de elementos neste período pode não significar a não existência de obras para piano a quatro mãos, mas a insuficiência de informações a respeito”, (Gonçalves, 2005, p. 12). O referido autor esclarece, ainda, que as primeiras obras encontradas para piano a quatro mãos em Portugal foram de autoria de Joaquim Casimiro Júnior (1808-1862), “a Sonata em Si bemol a 4 mãos, publicada em 1838 e um Fragmento das Lições de piano improvisadas em Dó Maior, publicadas entre 1835 e 1862”, partituras localizadas na Biblioteca Nacional de Portugal, (Gonçalves, 2005, p. 13).

SONATA

Piano a 4 mãos Joaquim Casimiro Júnior

The image shows a musical score for a four-hand piano sonata. It is titled 'SONATA' and is by Joaquim Casimiro Júnior. The score is for 'Piano a 4 mãos' and is marked 'Allegro'. It consists of four staves: two for the 'Primo' (treble clef) and two for the 'Secondo' (bass clef). The music is in 2/4 time and B-flat major. The score includes dynamic markings such as 'f' (forte) and 'p' (piano), and various rhythmic patterns including sixteenth-note runs and chords.

Fig.1. Sonata para piano a 4 mãos de Joaquim Casimiro Júnior (1808-1862) composta em 18 de Fevereiro de 1836, dedicada a Ex. Sra. D. Maria José Candeira. Acervo da Biblioteca Nacional de Portugal. (cota MS 44/11)

A corte portuguesa, apreciadora da prática musical, ao chegar ao Rio de Janeiro em 1808, encontrou um Brasil rústico com uma aristocracia rural, um modelo familiar patriarcal e relações escravocratas. Esta sociedade, embora abastada economicamente, não possuía o hábito de receber para festas privadas. A corte traz a urbanização e, gradativamente, a elite carioca passa a abrir os salões dos sobrados para reuniões. Nesse contexto, o piano passa a ocupar lugar de destaque no cenário das festas burguesas: no centro dos salões era importante peça do mobiliário doméstico. “A expansão extraordinária que teve o piano dentro da burguesia do Império foi perfeitamente lógica e mesmo necessária”, (Andrade, 1991, p. 12).

O piano começou a ser comercializado no Rio de Janeiro a partir de 1810, tornando-se o instrumento preferido da sociedade carioca. Por sua vez, a prática do piano a quatro mãos, além de acontecer na corte joanina, entrou na vida musical doméstica por meio dos saraus familiares, com reduções e transcrições de obras originais de compositores europeus até que, gradativamente, conquistou os compositores nacionais, as sociedades de concertos, os teatros, o Imperial Conservatório de Música, sendo ainda hoje uma prática presente tanto em composições nacionais e estrangeiras como nos palcos apresentado como música de concerto.

Junto com a Família Real, em 1808, vieram também compositores e intérpretes portugueses que serviam a corte em Portugal influenciando o estilo e as práticas de músicos coloniais que já residiam no

Rio de Janeiro, construindo uma nova percepção do gosto e uma nova maneira de observar o mundo das artes, construindo, desta forma sua própria identidade. O grupo que o acompanhou nesse trajeto era bem diverso, e nele também estavam compositores e intérpretes portugueses que já serviam à corte em Portugal e passaram a influenciar o estilo e as práticas de músicos coloniais residentes no Rio de Janeiro. Portanto, novas perspectivas que contribuíram para outras vivências no mundo das artes e mudanças de gosto:

A circulação de músicos estrangeiros no Rio de Janeiro joanino foi importante para o estabelecimento de uma prática de corte, para sustentar a demanda de música e, sobretudo, ajudar a construir um novo gosto, baseado em práticas cortesãs. A vinda dos cantores castrados, o serviço prestado por Marcos Portugal e em seguida a vinda de Neukomm foram acontecimentos importantes que transformaram a ideia de criação e da recepção musical. Todas essas mudanças ocorridas nos níveis sociais, culturais, administrativos e sobretudo mentais criaram um outro espaço e uma outra forma de audiência das obras no período joanino. [...] (Monteiro, 2008, p. 61).

Os músicos Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), Marcos Portugal (1762-1830) e Sigismund Neukomm (1778-1858) conviviam com a Família Real Portuguesa. Além do apreço da corte, outro fato comum entre eles era a prática do piano a quatro mãos. Marcos Portugal chega ao Rio de Janeiro em 1811 e lá permanece até sua morte em 1830, exercendo grande influência musical e política na corte. Assim que desembarcou na capital carioca foi imediatamente nomeado Mestre da Capela Real, cargo que anteriormente pertencia ao Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830):

Em 1811, desembarca no Rio de Janeiro Marcos Portugal, principal compositor português de sua época, autor de um número imenso de óperas ao estilo italiano, consagrado pela historiografia como rival e antagonista de padre Mauricio. (Cardoso, 2008, p. 112).

Ressalta-se a grande influência que Marcos Portugal e sua obra tiveram no Rio de Janeiro de D. João VI, uma vez que suas obras eram sempre executadas nas atividades da corte. Além disso, ele era o professor oficial da Família Real Portuguesa, o que o colocava em vantagem

sobre os outros compositores que viveram no Rio de Janeiro no mesmo período histórico, principalmente Padre José Maurício Nunes Garcia e Sigismund Neukomm (1778-1858). Nota-se que da vasta produção de Portugal há uma parte dedicada à música pedagógica, a qual incluía uma peça para o cravo a quatro mãos, intitulada *Minuete para cravo a quatro mãos*, disponível no catálogo da Biblioteca Nacional de Portugal (cota MM 245 – 12).

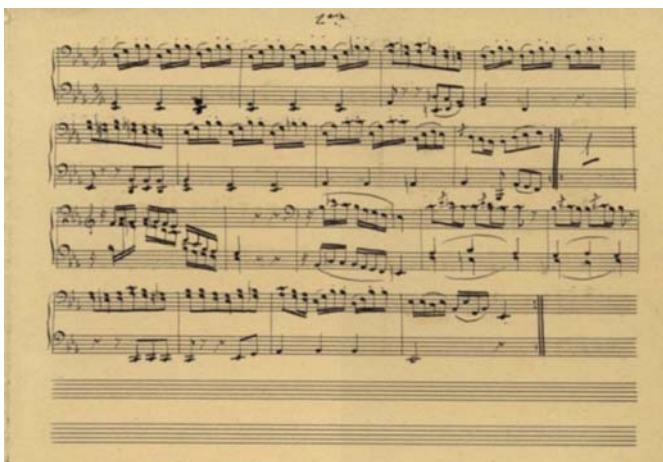


Fig. 2. Primeira página da obra *Minuete para cravo a quatro mãos*, de autoria de Marcos Portugal, Acervo da Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em <http://www.bnportugal.pt/>

Segundo (Cardoso, 2008, p. 71), a formação musical de José Maurício Nunes Garcia foi responsabilidade do professor Salvador José de Almeida Faria (c. 1732-1799), mineiro de Cachoeira do Campo, conterrâneo da mãe de José Maurício. Para a musicóloga Cleofe Person de Mattos (*apud* Cardoso, 2008, p. 72), Salvador José, além de professor de José Maurício, foi ‘músico familiarizado com as tradições musicais no período áureo da criação setecentista em Minas Gerais, cujas bases teóricas transferiu para o aluno bem dotado’.

Paralelamente às atividades de compositor, organista e regente, José Maurício dedicou-se intensamente à atividade didática, tendo mantido durante muitos anos em sua residência um curso de música na qual ministrava aulas para jovens alunos gratuitamente (Garcia, 1999, p. 7-8). Muito da sua obra foi perdida, não sendo possível localizar composições para piano a quatro mãos. De fato, há apenas a comprovação

da prática do piano a quatro mãos pelo compositor (Lanzelotte, 2009, p. 54).

A chegada do compositor Sigismund Neukomm (1778-1858) ao Brasil em 1816 foi muito produtiva para José Maurício. Os dois músicos tornaram-se grande amigos e praticavam o piano a quatro mãos: “Tocarei a minha marcha ao lado do Padre José Maurício, que em mim desperta os melhores sentimentos de amizade e admiração” (Lanzelotte, 2009, p. 54). Sigismund Ritter Neukomm compôs, no Brasil, quatro obras para piano a quatro mãos. *L’Allegresse Publique, Marcha Para Grande Orquestra Para A Aclamação de S.M. Dom João VI*, também instrumentada para piano a 4 mãos (1817); *Marcha Para Grande Orquestra Militar Para A Festa de S.A.R. a Princesa Real*, com versão para piano a 4 mãos (1818) e *Sonata A 4 Mãos Para S.A.R. a Infanta Dona Isabel Maria* em 1819.

O príncipe D. Pedro I, também músico, só encontrou tempo para se entregar à arte “[...] durante os dez primeiros anos de sua permanência no Rio de Janeiro - enquanto assuntos do Governo ainda não o ‘afli-giam’” (Cardoso, *apud* Pacheco, 2012, p. 1).

De particular interesse para esta investigação é o fato de que D. Pedro I, além de intérprete, foi também compositor, tendo produzido músicas litúrgicas, hinos, peças para piano, música de salão/câmara e marchas, destacando-se, aqui, a *Marcha Imperial composta por S Mag. De Imp. O Senhor D. Pedro I para quatro mãos e Clarinete*, cuja partitura encontra-se na Biblioteca Nacional de Portugal (Cota 4792-2).

O gosto pela música tanto da princesa Leopoldina como do jovem Pedro foi o primeiro elo de interesse do casal. Na habitação real havia uma sala de música com três pianos, ambiente muito utilizado para o convívio do príncipe e da princesa. O responsável pela formação musical de Dona Leopoldina foi o compositor nascido na Boêmia (atual República Tcheca), Leopold Koželuh (1747-1818). O professor além de compor obras originais para piano a quatro mãos, tocava com a aluna obras para esta formação.

O compositor Neukomm também é descrito na literatura como professor de Dom Pedro I e Dona Leopoldina. O compositor austríaco convivia com o casal, praticava o piano a quatro mãos com a aluna Leopoldina bem como compôs obras utilizando temas de obras de Pedro I. Segundo Mário Trilha: “A Princesa Leopoldina e o compositor Neukomm tocavam juntos na corte carioca as sonatas a quatro mãos de Mozart”.

Se a Princesa Leopoldina exerceu papel decisivo na divulgação do piano a quatro mãos na corte de Dom João VI, é a Princesa Theresa Christina Maria (1822 - 1889), consorte de Dom Pedro II (1843), quem dá nome ao conjunto de obras fundamental para a compreensão da prática do piano a quatro mãos em todo o período do Império.

A *Coleção Thereza Christina Maria* pertence ao acervo de Música e Arquivo Sonoro da Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro) que, com mais de duzentos e cinquenta mil títulos, é um dos principais acervos musicais do Brasil.

A *Coleção Thereza Christina Maria* é constituída de partituras em primeira edição, livros raros e periódicos que pertenceram às Imperatrizes Dona Leopoldina (que era uma colecionadora compulsiva e dona da maioria das partituras do acervo) e Dona Thereza Christina Maria (1822-1889) e revelou-se de grande valia para esta investigação. No referido acervo constatou-se a existência de obras para piano a quatro e seis mãos na coleção particular de partituras das Imperatrizes Maria Leopoldina e Thereza Christina Maria. As obras para piano a quatro e seis mãos encontradas no acervo são dos compositores europeus: André Ernest Modeste Grétry (1741-1813); Carl Czerny (1791-1857); Étienne Nicolas Méhul (1763-1817); François-Adrien Boieldieu (1775-1834); Ignaz Moscheles (1794-1870); Johann Peter Heuschkel (1773-1853); John Freckleton Burrowes (1787-1852); Johann Anton André (1775 -1842); Johann Ladislaus. Dussek (1761-1812); Ignace Joseph Pleyel (1757-1831); Muzio Clementi (1752-1832); e Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791).

No Segundo Império, especialmente após o casamento de D. Pedro II com a Princesa Thereza Christina de Bourbon, a sociedade carioca emergente passa a abrir os salões para festas, nas quais o piano, como símbolo de sofisticação, estava sempre presente.

Relatos, Cartas e Bibliografia atestam que a execução do piano a quatro mãos integrou os hábitos da classe burguesa e manteve-se ligada aos costumes aristocratas, na corte e na elite carioca.

A criação, por D. João VI, da Imprensa Régia, significou novos tempos também para a Música e, por consequência, para o piano a quatro mãos. As Editoras de Música emergentes foram responsáveis por ensinar, vender, alugar e imprimir partituras europeias e nacionais, editar, estampar, gravar chapas numeradas, litografias, oferecer copistas de música, publicar catálogos musicais, métodos de ensino de instrumentos e afinação de piano, além de traduzir dicionários de música para o

português, vender, alugar e afinar pianos estrangeiros, fabricar pianos no Brasil, e, ainda, promover concertos. (Marcondes, 1998, p. 370). Era na Rua do Ouvidor que o comércio fluía com mais pungência.

Na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro encontra-se digitalizado o maior acervo de partituras representativas da vida musical brasileira. Ali, localizamos obras para piano a quatro mãos do Rio de Janeiro Imperial, de compositores brasileiros e estrangeiros. Algumas coletâneas, muito utilizadas como entretenimento, de forma amadora, parecem pertencer ao universo feminino, particular das sinhazinhas do Brasil Monárquico, como *As Duas Pianistas*, *O Livro de Ouro das Pianistas*, *Colar de Pérolas*, *Flores do Baile*, *Prazeres do Baile*, dentre outras.

A partir do repertório específico encontrado, pôde-se classificar diferentes tipologias em obras para piano quatro mãos do Brasil Imperial: não só composições originais, bem como transcrições, reduções e arranjos; também hinos e marchas compostos, por exemplo, por Francisco Manuel da Silva (1795-1865) Carlos Gomes (1836-1896), Leopoldo Miguéz (1850-1941), Francisco Braga (1868-1945). Similarmente, peças leves como danças ligeiras, polcas, balés, tangos, valsas, minuetos e quadrilhas, destinadas principalmente ao entretenimento, aparecem compostas e arrançadas, por compositores brasileiros. Deste gênero, citamos Henrique Alves Mesquita (1830-1906), *Carlos Gomes (1836-1896)*; Visconde de Taunay (1843-1899); Antônio da Silva Callado (1848-1880); Antônio Cardozo de Menezes (1849-1911), Leopoldo Miguéz (1850-1941), Francisco Braga (1868-1945), Carlos de Mesquita (1864-1953). O acervo contempla ainda obras, arranjos, transcrições e reduções para quatro mãos produzidas, ora pelos próprios compositores, ora por editores ávidos pelo lucro certo já que as peças para piano a quatro mãos tinham boa rentabilidade.

Torna-se interessante notar que também se encontram, nos acervos consultados, peças mais elaboradas, possíveis de execução em concertos profissionais, como a *Sinfonietta en re menor opus 15* de Henrique Oswald (1852-1941). Assim reconhece-se o importante papel das editoras de música no Rio de Janeiro Imperial.

Durante o Segundo Reinado o piano a quatro mãos inseriu-se no chamado romantismo brasileiro deixando aos poucos os palácios indo ao encontro da burguesia, ocupando novos espaços, em salões, saraus, clubes, sociedades de concertos, teatros e Imperial Conservatório de Música.

A produção para piano a quatro mãos aqui localizada apresenta estrutura composicional em tudo semelhante aos europeus de destaque chamados clássicos e românticos, o que se verifica nos 52 títulos, de 18 compositores, a saber:

- **Marcos Portugal:** *Minuete* para cravo a quatro mãos.

- **Sigismund Neukomm:**

L'Allegresse publique, Marcha para grande orquestra para a aclamação de S.M. Dom João VI. Esta mesma marcha instrumentada para piano a quatro mãos;

Marcha para grande orquestra militar para a festa de S.A.R. a Princesa Real, com versão para piano a quatro mãos;

Sonata a 4 mãos para S.A.R. a Infanta Dona Isabela Maria.

- **Dom Pedro I:** *Marcha imperial para piano a quatro mãos e clarinete.*

- **Francisco Manuel da Silva:** *Hymno nacional brasileiro* (arranjo para piano a quatro mãos).

- **Louis Moreau Gottschalk:**

Ojos criollos;

Lajota aragonesa;

La Gallina, opus 53;

Réponds – moi.

- **Henrique Alves de Mesquita:**

Batuque (arranjo para quatro mãos de Fausto Zosne);

Ballet des quatre nations (Coleção As Duas Pianistas);

Soirée brésilienne (Coleção Prazeres do Bahia;

Ali baba tango (arranjo para quatro mãos);

Carlos Gomes, polca (arranjo para quatro mãos Fausto Zosne).

- **John Jesse White:** *Isabel* - valsa para piano a quatro mãos.

- **Antônio Carlos Gomes:**

Marcha nupcial;

Hino à triunfal à Camões;

II Guarany;

Salvador Rosa;

Protofonia da ópera O Guarani (arranjo para quatro mãos de Arthur Napoleão).

- **Visconde de Taunay:** *Bonheur de vivre.*

- **Arthur Napoleão:**

Estrella chilena op.73;

Teus lindos olhos;

Première suite d'orchestre op. 62;

Ballade romantique;

Marcha heróica.

- **Joaquim Antônio da Silva Callado** (1848 - 1880): *Irmam*

- Polca para quatro mãos.

- **Antônio Cardozo de Menezes** (1849-1911):

Os canários – polka característica;

Estrela-Vesper;

A gruta dos pássaros;

Otello 1º fantasia brilhante;

Os rouxinóis.

- **Leopoldo Miguez:**

Marcha elegíaca “À Camões”;

Scena dramática op. 8;

Marche nupcial op. 2;

Saldunes marcha cortejo, redução para dois pianos e oito mãos;

Prélude em sib majeur (à l'antique) op. 25;

Terceiro poème symphonique opus 21(transcrição do autor para piano a quatro mãos);

Hino a proclamação da República - quatro mãos.

- **Henrique Oswald:** *Sinfonietta en re menor opus 15* (transcrição do autor para piano a quatro mãos).

- **Alexandre Levy :**

En mer (poème musical);

Samba suite brésilien IV (transcrição do autor para piano a quatro mãos);

Scherzo valsa para piano a quatro mãos.

- **Alberto Nepomuceno:** *Suite brésilien IV* - transcrição do autor para piano a quatro mãos).

- **Carlos de Mesquita:** *Cinq Valses Romantiques pour piano à quatre mains.*

- **Francisco Braga:**

Paysage - transcrição para piano a quatro mãos;

Brasil - Hino solene (Dresden/1897);

Cauchemar - transcrição para piano a quatro mãos de Emile Lambert;

Contratado de Diamantes - redução para piano a quatro mãos;

Minueto - 1901 (Transcrição de Júlio Reis);

Morceau pour piano à quatre mains

Absolutamente necessário traçar o cenário do Rio de Janeiro Imperial no qual a Europa teve influência decisiva, não só pela vinda da Casa de Bragança, mas também por todas as relações econômicas, políticas, sociais e culturais, pelo intercâmbio de profissionais, especialistas, comerciantes, artistas, além de músicos - compositores e intérpretes. Impressiona a falta de informações sobre o repertório para piano a quatro mãos no Brasil joanino e imperial, o que, certamente, ocasiona a falsa impressão de escassez deste material. A grande bibliografia existente sobre a Música no Brasil deste período não se detém no piano a quatro mãos ocasionando o esquecimento deste precioso acervo.

A prática do piano a quatro mãos pode ser observada em todo o período investigado através do entrelaçamento entre compositores e obras, via editoras e vendas de partituras, bem como por meio dos intérpretes revelados em programas de concertos, saraus, Sociedades de Concertos e Teatros. Além dos autores brasileiros, foram incluídos em nossa pesquisa, os compositores estrangeiros à época radicados no Rio de Janeiro como Marcos Portugal, Sigismund Neukomm, Dom Pedro I, Louis Moreau Gottschalk, Johnn Jesse White e Arthur Napoleão.

Do repertório levantado e investigado deduz-se com clareza a forte influência europeia. Sobressaíram-se os compositores brasileiros que estudaram na Europa ou com professores europeus radicados no Brasil. Após cuidadoso estudo, comparativo, analítico, estilístico e histórico, verificou-se que a produção para piano a quatro mãos contemplada apresenta estrutura composicional em tudo semelhante à dos europeus, clássicos e românticos. As obras recolhidas demonstram a relevância do piano a quatro mãos no conjunto da produção e no processo criativo dos compositores brasileiros ou estrangeiros radicados no Rio de Janeiro da vinda de D. João VI até a Proclamação da República.

Ao chegar ao fim da investigação proposta, constatou-se o alcance do esquecimento e do desprezo pelo repertório para piano a quatro mãos no Rio de Janeiro durante a Monarquia. Desde meados do século XIX, a sede pela busca de uma identidade nacional ocasionou um distanciamento forçado das origens europeias e a consequente desvalorização das raízes de nossa cultura musical; especialmente, a partir da Semana de Arte Moderna (1922), a música com influência europeia e sem traço de nacionalidade brasileira foi, até meados de 1990, renegada e negligenciada.

No Brasil, o conhecimento de obras para piano a quatro mãos é precário e o acesso revela-se difícil não tendo sido encontrada uma

catalogação organizada. No entanto, o foco principal desta investigação foi alcançado, ou seja, comprovar a existência de repertório completamente esquecido e muito pouco mencionado nos livros de história da música do Brasil. Foi possível, após extensa pesquisa em fontes primárias e bibliográficas, exibir provas de que o piano a quatro mãos está inserido na história da música do Brasil, desde a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro em 1808.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Mário de. 1967. *Pequena história da música*. São Paulo-SP: Livraria Martins Editora.
- . 1989. *Dicionário Musical Brasileiro* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- . 1991. *Aspectos da Música Brasileira*. Rio de Janeiro-Belo Horizonte, Villa Rica Editoras Reunidas Limitada.
- BERNARDES, Ricardo (Org.). 2002. *Música no Brasil. Obras profanas de José Maurício Nunes Garcia, Sigmund Ritter von Neukomm, Marcos Portugal*. Rio de Janeiro: Funarte.
- BRAGA, Paulo Drummond. 2006. *Leopoldina de Habsburgo: Rainha de Portugal*. In Estudos em homenagem ao professor doutor José Marques. 01 de janeiro. p. 233-245. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4918.pdf?>>. Acesso em 04 ago 2015.
- BRITO, Manoel Carlos. 1989. *Estudo de História em Portugal*. Lisboa: Editora Estampa.
- . 1989. A música portuguesa no século XVIII. In: Costa, Jorge Alexandre (Coord). *Olhares Sobre a História da Música em Portugal*. Lisboa: Ed. Verso da História.
- CARDOSO, André. 2005. *A música na Capela Real e Imperial do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música.
- . 2008. *A música na corte de D. João VI: 1808-1821*. São Paulo: Martins Fontes.
- . 2012. *A música que D. João VI ouvia*. Palestra realizada no Solar Jambeiro. Niterói-RJ, 07 dez 2012.
- CARDOSO, André; Cranmer, D. 2012. *Marcos Portugal: o mito e a realidade*. Palestra. Universidade Federal Fluminense. Solar do Jambeiro, Niterói – RJ.
- CARDOSO, Lino de Almeida. 2011. *O Som Social: música, poder e sociedade no Brasil, Rio de Janeiro, século XVII e XIX*. São Paulo: Edição do autor.
- CRANMER, David. 2012. A música profana. In: Marques, Antônio Jorge. *Marcos Portugal (1762-1830). 250 anos do Nascimento*. - Catálogo de Exposição. Biblioteca Nacional de Portugal – Sala de Exposições. De 25 de outubro de 2012 a

- 31 de janeiro de 2013. Universidade Nova de Lisboa – CESEM. Acervo da Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa, p. 39-44.
- DAUB, Adrian. 2014. *Four-handed Monsters -Four-handed Piano Playing and Nineteenth-Century Culture*. New York: Oxford University Press.
- DEBRET, Jean B. 1975. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. 6. ed, t. II, v. III. Trad. Sérgio Millet. São Paulo: Martins/INL.
- GONÇALVES, Gilmar Moreira. 2002. *Uma dama nos trópicos*. In Klepsidra – Revista Virtual de História, nº14 (2002-2003). Disponível em <<http://www.klepsidra.net/klepsidra14/leopoldina.html>>. Acesso em 05 jun 2015.
- GONÇALVES, César Vila Franca. 2005. *Obras para a Infância - De Eurico Thomas de Lima: Os Duos para Piano*. Tese de Mestrado. 162 fl. Minho: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- KANN, Betina et al (Org.). 2006. *D. Leopoldina – Cartas de uma Imperatriz*. São Paulo: Editora Estação Liberdade.
- LANZELOTTE, Rosana. 2009. *Sgismund Neukomm: Música Secreta - Minha Viagem ao Brasil 1816 -1821*. Editora Arte e ensaio, Rio de Janeiro.
- LUBIN, Ernest.1976. *The piano duet*. New York: Da Capo Press.
- MAGALDI, Cristina. 2004. *Music in Imperial Rio de Janeiro – European Culture in Tropical Milieu*. Toronto: Scarecrow Press, Inc.
- MARCONDES, Marcos Antônio. 1998. (Ed.). *Enciclopédia da música Brasileira - erudita, folclórica e popular*. 3ª. Ed. São Paulo: Arte Editora/Itaú Cultural/Publifolha.
- MATTOS, Cleofe Person de. 1970. *Catálogo Temático das obras do Padre José Maurício Nunes Garcia*. Rio de Janeiro. Conselho Federal de Cultura – MEC.
- MCGRAW, Cameron. 2001. *Piano Duet Repertoir*. Indiana University Press.
- MEYER, Adriano, 2000. *O catálogo temático de Neukomm e as obras compostas no Brasil*. In Revista Eletrônica de Musicologia, vol 5, nº. 1, Junho 2000. Disponível em < http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr5.1/vol5-1/neukomm.htm>. Acesso em 20 jul 2015.
- MONTEIRO, Maurício. 2008. *A Construção do Gosto: Música e Sociedade na Corte do Rio de Janeiro 1808-1821*. Ateliê Editorial, São Paulo.
- 2010. *Aspectos da música do Brasil na primeira metade do século XIX*. In MORAIS, José Geraldo Vinci e SALIBA, Elias Thomé (Org). História e música no Brasil. São Paulo: Alameda.
- NEVES, José Maria. 2000. *Alguns problemas da Musicologia na América Latina*. In . In: Anais do Simpósio de Musicologia, III, 1999. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba.
- 1998. Arquivos de manuscritos musicais brasileiros: breve panorama. Recuperação e propostas para uma sistematização latino-americana. In Anais

- do Simpósio Latino-Americano de Musicologia, I, 1997. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba.
- NEVES, Lúcia Maria Pereira Bastos das. 2012. *A missão artística francesa*. In Rede da Memória Virtual Brasileira. 10 de janeiro. Disponível em <<http://redememoria.bn.br/2012/01/a-missao-artistica-francesa/>>. Acesso em 04 ago 2015.
- PACHECO, Alberto José Vieira. 2012. *D. Pedro I do Brasil, VI de Portugal (Queluz, 12/10/1798 – 24/09/1834)*. In Dicionário Biográfico Carvelas. Núcleo de Estudos da História da Música Luso-Brasileira. Disponível em <<http://www.caravelas.com.pt>>. Acesso em 03 nov 2014.
- PERSONE, Pedro, 2008. *O fortepiano na Coleção Theresa Christina Maria: propostas para uma performance historicamente informada*. In Revista Claves. João Pessoa - PB, n. 6.
- 2014. *O Piano era, então, ainda uma novidade: A Coleção Thereza Christina Maria e sua performance*. Curitiba: Editora Prismas.
- PINHO, Wanderley. 1959. *Salões e damas do Segundo Reinado*. 3º Edição. São Paulo: Livraria Martins.
- RENAUT, Delso. 1985. *O Rio antigo nos anúncios de jornais: 1808 – 1850*. 3º Edição Cbba/Propeg. Rio de Janeiro
- REZENDE, Carlos Penteadado de. 1970. *Notas para uma história do piano no Brasil (séc. XIX)*. In Revista Brasileira de Cultura. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Cultura. Nº 6. Out/Dez 1970. Ano 2. Rio de Janeiro.
- RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. 2005. *A contribuição da Imperatriz Leopoldina à formação cultural brasileira (1817-1826)*. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina-PR. Disponível em <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0144.pdf>>. Acesso em 01 ago 2015.
- SADIE, Stanley. 1994. *Dicionário Grove de Música*. Edição Concisa. Editora Zahar, Rio de Janeiro.
- SALLES, Vicente. 1996. Carlos Gomes compôs marcha nupcial para jovem paraense. In *A Província do Pará*. Belém. Biblioteca Centro de Memória da Unicamp. CMUHE 002159.
- SAMPAIO, Sérgio Bittencourt. 2012. *Música. Velhos Temas, Novas Leituras*. Mauad Editora Ltda. Rio de Janeiro.
- SANT'ANNA, Sonia. 2014. *Formação de uma Imperatriz*. In Revista de História da Biblioteca Nacional. Ano 9, n. 107 - agosto, p. 21.
- 2014. *Vida de Infanta*. In Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. Ano 9, nº 107, p. 20-24.
- SANTOS, Maria Luiza de Queiroz Amâncio. 1943. *Origem e Evolução da Música em Portugal e Sua Influência no Brasil*. Rio de Janeiro. Comissão Brasileira dos Centenários de Portugal.

- SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. 1999. *Crianças e Escolas na passagem do Império para a República*. In Revista Brasileira de História., São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 11 fev 2016.
- SCHWARCZ, Lilia. 2008. *Missão? Que Missão?*. In Revista de História da Biblioteca Nacional. 07 de janeiro. Disponível em <<http://www.revistadehistoria.com.br>>. Acesso em 03 ago 2015.
- . 1998. *AS BARBAS DO IMPERADOR. DOM PEDRO II, um monarca nos trópicos*. Companhia das Letras. São Paulo.
- SILVA, Luiz Alves. 2010. *Heinrich e Cécile Däniker-Haller - A Música na vida de um casal de negociantes suíços entre Zurique e o Rio de Janeiro Imperial (1811-1863)*. Relatório de Tese em andamento. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.
- SILVA, Vanda de Sá Martins da. 2008. *Circuitos de Produção e Circulação da Música Instrumental em Portugal entre 1750-1820*. Dissertação de Doutorado em Musicologia. Universidade de Évora.
- SOUZA, Carlos Eduardo de Azevedo. 2003. *Dimensões da vida Musical no Rio de Janeiro: de José Maurício a Gottschalk e além, 1808 - 1889*. Tese de Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro Brasil
- TAUNAY, Alfredo D'Escagnolle Taunay, Visconde de. 2005. *Memórias*. Edição preparada por Sérgio Medeiros. Editora Iluminuras Ltda. São Paulo.
- TRILHA, Mário. 2013. *Os solfejos para uso de Suas Altezas*. In: Cranmer, David (Coord.) Marcos Portugal: uma reavaliação. Lisboa: Edições Colibri/ CESEM. Disponível em <<http://www.insightinteligencia.com.br/60/PDFs/pdf6.pdf>>. Acesso em 02 jul 2014.
- VASCONCELOS, Ary. 1977. *Raízes da Música Popular Brasileira: (1500 – 1889)*. São Paulo, Martins; Brasília, INL.
- ZERBINI, Eugênia. 2007. *A Imperatriz invisível*. In Revista de História da Biblioteca Nacional on line. 12 de setembro. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/retrato/a-imperatriz-invisivel>. Acesso em 08 ago 2015.

OS FANTASMAS DA MÚSICA PORTUGUESA NO ENSINO DO ÓRGÃO

Isabel Albergaria Sousa

Das edições para órgão

Em Portugal, as edições de partituras para órgão encontradas em arquivos portugueses surgem na década de sessenta do século XX, através da Fundação Calouste Gulbenkian (coleção *Portugaliae Musica*, por exemplo). Nelas se encontram peças de autores de diversas proveniências, sobretudo espanhóis e portugueses, dos séculos XVI e XVII, sendo Carlos Seixas o único representante do século XVIII português.

A primeira edição internacional exclusivamente dedicada à música para órgão em Portugal data de 1998, sob a responsabilidade de Gerhard Doderer e com a chancela da editora Bärenreiter, numa coleção consagrada à música internacional para órgão, intitulada *Vox Humana* (Doderer 1998). Esta edição integra peças de compositores portugueses desde o século XVI ao século XIX, traduzindo o avanço da investigação ao nível do repertório organístico português desde a década de sessenta: António Carreira (ca.1530-ca.1594), Manuel Rodrigues Coelho (ca.1555-1635), Pedro de Araújo (séc. XVII), Diogo da Conceição (séc. XVII), Carlos Seixas (1704-1742), José da Madre de Deus (ca.1714-p.1768), Jacinto do Sacramento (1712-?), José Marques e Silva (1782-1837), além de anónimos da segunda metade do séc. XVIII. Há claramente um conjunto de peças cujo idioma se enquadra na música ibérica, onde se incluem os compositores dos séculos XVI e XVII, e outro que se aproxima dos modelos italianos, num registo mais *galante* (C. Seixas e Jacinto do Sacramento, por exemplo) ou

concertante (José Marques e Silva). Será com base nessa diferenciação estilística que Gerhard Doderer adverte, no prefácio da referida edição, para o perigo de a música portuguesa para órgão, com as suas técnicas e instrumentos, ser confundida com a música espanhola, sublinhando a importância do valor intrínseco às especificidades das várias geografias organísticas (Doderer 1998: 4).

A organaria portuguesa tardo-setecentista

É justamente nos anos noventa do século passado que começa a emergir a ideia de uma organaria portuguesa, sistematizada por Gerhard Doderer e Dinarte Machado, com base numa matriz de construção desenvolvida a partir do último quartel do século XVIII, pelos dois mais influentes organeiros activos em Lisboa: Joaquim António Peres Fontanes (1750-1818) e António Xavier Machado e Cerveira (1756-1828). Os órgãos desses construtores sintetizam o arquétipo do órgão português, com novos recursos fónicos e técnicos, em resposta à forte influência da música italiana na cultura musical portuguesa ao longo de todo o século XVIII. Deste modo, quer os órgãos, quer o repertório a eles destinado, distanciam-se dos modelos espanhóis, aos quais estavam associados, assumindo uma identidade própria. Com base nos trabalhos daqueles autores, e ainda nos de João Vaz (2009) e Isabel Albergaria Sousa (2018), a terminologia de “órgão ibérico”, utilizada recorrentemente na literatura organística portuguesa, deixa de fazer sentido quando se tratam de órgãos construídos em Portugal a partir do final do século XVIII. O mesmo sucede com o repertório.

Os órgãos de Joaquim António Peres Fontanes e António Xavier Machado e Cerveira ocupam uma significativa parcela do património organístico português, e caracterizam-se pela gradual amplitude do único teclado (órgãos com dois teclados são excepções), não só através do abandono da oitava grave curta (característica transversal a todos os instrumentos anteriores) em prol da oitava grave completa, mas também pelo aumento da tessitura aguda, que progressivamente se estende até ao Sol sobreagudo, culminando num teclado com 56 teclas na primeira metade do século XIX (Sousa 2018: 29 e 30). À semelhança dos órgãos ibéricos, os órgãos portugueses mantêm o teclado dividido entre o Dó e o Dó# centrais, com a respectiva organização do someiro (caixa onde assentam os tubos correspondentes a cada registo) em duas partes

– mão direita e mão esquerda –, proporcionando assim a combinação de sonoridades distintas, mas simultâneas, em cada uma dessas partes. O principal elemento inovador do órgão português tardo-setecentista consiste na possibilidade de mudança rápida entre dois planos dinâmicos distintos, forte e piano, através da divisão do someiro em duas secções (someiro duplo): fundos (para os registos de base – piano ou *flautado* na terminologia organística portuguesa) e cheios (para os registos com harmónicos – forte ou *cheio* na terminologia organística portuguesa). Para tal, foi introduzido um pedal na consola do instrumento, accionado pelos pés do organista, logo sem interferência com as mãos, designado “Pedal de cheios” (Sousa 2018:29 e 30). Essa alternância entre dois planos dinâmicos contrastantes é grafada no repertório contemporâneo para órgão, através de indicações de dinâmica como *F* ou *f* (forte), *P* ou *p* (piano), ou indicações de registação, como *cheio* (forte) e *flautado* (piano), as quais sugerem a alternância entre secções de *tutti* e solista.

Repertório português tardo-setecentista para órgão solo

Além de um vasto repertório para órgão e vozes escrito por compositores portugueses no período entre o final do século XVIII e o início do século XIX, existe um conjunto de peças para órgão solo que, embora reduzido, reflecte características que se enquadram na concepção do órgão português, e que não se encontram, por exemplo, no repertório homólogo da primeira metade do século XVIII, nomeadamente em Carlos Seixas. Aquelas peças estão tratadas em duas edições, ambas da autoria de João Vaz. A primeira data de 2011 e intitula-se *Obras completas para órgão de Frei José Marques e Silva*, uma publicação da Universidade Católica do Porto – CITAR, composta por uma longa *Fantasia* e três conjuntos de seis versos, de 1.º tom, 4.º tom, 5.º e 7.º tom, respectivamente. Como se lê no texto inicial da edição, as peças “constituem um dos mais valiosos documentos sobre a prática organística em Portugal naquela época”, graças às indicações de execução e registação autógrafas (Vaz 2011:7).

Em 2013, surge o segundo e último contributo para o repertório português tardo-setecentista para órgão solo, com a edição das *Sonatas portuguesas para órgano del siglo XVIII tardío*, publicadas pela Institución “Fernando el Católico”, em Zaragoza. Este conjunto de peças, extraídas

de uma colecção de finais do século XVIII com manuscritos de música de órgão de várias regiões de Portugal, inclui alguns anónimos, uma Sonata de Marcos Portugal (1762-1830) – única peça para órgão conhecida deste compositor –, uma sonata para dois órgãos de António Joaquim Nunes (*fl.* 1790-1826), e três tocatas de Frei Francisco de São Boaventura (*fl.* 1773-1802). Quer esta edição, quer a das obras de José Marques e Silva, assumem especial valor, na medida em que comprovam a relação entre os instrumentos construídos por Peres Fontanes e Machado e Cerveira e o repertório escrito pelos compositores contemporâneos, ambos sob uma forte influência dos modelos italianos (Vaz 2013: 157-172; Sousa 2018: 212-229).

O repertório português nos programas das escolas de ensino artístico especializado da música

A divulgação desse repertório no decurso da última década impõe uma reavaliação do repertório usado no ensino do órgão, ao nível dos cursos básico e secundário, no que à música portuguesa diz respeito. Além da questão terminológica, interessa aqui sublinhar a importância do seu estudo para uma melhor utilização dos órgãos históricos portugueses e, conseqüentemente, para a sua conservação enquanto elemento identitário.

Para aferir o recurso ao repertório português para órgão solo tardosetecentista procedeu-se à análise dos programas da disciplina de órgão nas escolas de ensino artístico especializado da música que oferecem essa disciplina (no curso básico e secundário), no ano lectivo 2017/2018: Escola de Música do Conservatório Nacional e Instituto Gregoriano de Lisboa – ambas em Lisboa, Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian – Aveiro, Escola Secundária Artística do Conservatório de Música do Porto, Conservatório de Música de Coimbra, Conservatório – Escola de Artes – Eng.º Luíz Peter Clode no Funchal (Região Autónoma da Madeira), Conservatório Regional de Ponta Delgada, na ilha de S. Miguel, e Conservatório Regional da Horta, na ilha do Faial (Região Autónoma dos Açores).

Os programas analisados reflectem, em primeiro lugar, uma progressiva complexidade de conteúdos associada ao estudo de um instrumento musical. Ou seja, os níveis iniciais regem-se por métodos e repertório variado com diversos graus de dificuldade, enquanto que os

níveis mais avançados, nomeadamente a partir do 3.º ciclo do ensino Básico (3.º grau) e, em especial, o ensino Secundário, se orientam pelo repertório canónico das correntes organísticas europeias de diferentes épocas, com os respectivos compositores de referência. De uma forma geral, os programas obedecem todos à mesma estrutura de repertório, sendo que o estudo do repertório ibérico dos séculos XVI a XVIII é uma constante a partir do 3.º ou 4.º grau e até ao final do 8.º grau.

Os diferentes programas – actualmente elaborados pelos professores responsáveis pela disciplina de órgão em cada escola – não são mais do que sucessivas adaptações do programa da escola-mãe – o Conservatório Nacional – criado pelo organista e pedagogo Joaquim Simões da Hora, no final da década de setenta ou início da década de oitenta do século XX (Hora 2015).¹¹ No actual programa de órgão do Conservatório Nacional, baseado numa listagem de compositores/obras para os exames de 4.º, 6.º e 8.º anos dos planos de estudos da época de Simões da Hora, nota-se uma referência assídua à música ibérica, contemplando compositores como Gaspar dos Reis, Manuel Rodrigues Coelho, António Carreira, António de Cabezón, Pedro de Araújo ou Heliodoro de Paiva, com a indicação de géneros como a Batalha ou o Meio-registo, surgindo igualmente as sonatas de Carlos Seixas ou do padre António Soler, como hipóteses de repertório “ibérico” a apresentar no exame de 6.º ano. Desconsiderando a evidente desactualização ao nível da estrutura de exames e provas, transparece, portanto, uma atenção acrescida ao repertório da música antiga, como reflexo do revivalismo disseminado pela Europa, a que Simões da Hora não ficou indiferente. A aposta na música ibérica para órgão, área em que Simões da Hora igualmente se destacou como exímio intérprete, foi uma importante reforma no programa curricular do ensino do órgão em Portugal naquela época (Hora 2015: 103 e 104).

O programa preconizado por Simões da Hora valoriza, por um lado, o estudo da música antiga, inclusivamente o repertório ibérico para órgão dos séculos XVI e XVII e o repertório italiano dos séculos XVI e XVII, e, por outro, o repertório mais moderno dos séculos XIX e XX, numa estrutura em que tradicionalmente predominava o repertório

1 Joaquim Simões da Hora ingressou na classe docente do Conservatório Nacional em 1977, sendo responsável pela disciplina de Órgão. Naquele mesmo ano de 1977 dá-se o primeiro passo para a reformulação da Escola de Música do Conservatório Nacional, através da criação de uma comissão para o efeito.

barroco alemão. O processo de resgate da música ibérica para órgão das centúrias de quinhentos e seiscentos resulta da investigação musicológica no campo da localização e edição de fontes musicais, quer em Portugal, quer em Espanha, e que se traduziu, por exemplo, em inúmeras edições de partituras e registos fonográficos de ambos os lados da península.

O único compositor português do século XVIII que figura no programa criado por Simões da Hora é Carlos Seixas, integrado na categoria de “música ibérica”. Esta situação não é de todo estranha à época, uma vez que o conhecimento da música portuguesa para órgão do século XVIII esgotava-se nas quatro sonatas para órgão de Carlos Seixas, uma quantidade mínima quando comparada com o repertório dos séculos anteriores, como refere João Vaz (2013: 5). Neste cenário, é perfeitamente compreensível a presença de Carlos Seixas na categoria de música ibérica.

Como reflexo do programa de Simões da Hora, Carlos Seixas permanece, nos programas actuais, como figura predominante e transversal a vários graus, associada à música ibérica. José López-Calo (2004: 30) refere, a propósito das sonatas de Carlos Seixas, que a música antiga termina no século XVII e a música moderna começa no século XVIII. Em Portugal, a hegemonia da música italiana altera o paradigma musical português setecentista, que se afasta das raízes espanholas. Além disso, a presença de órgãos italianos em Portugal na centúria de setecentos – graças não só ao contacto intenso com Itália, promovido por D. João V,¹² mas também à presença de organeiros italianos em Portugal, como Pascoal Oldovini (Janeiro 2004: 1-16), – faz com que os compositores/organistas portugueses construam uma nova linguagem, adequada à tipologia dos instrumentos que dispõem e que ditam uma nova concepção musical.

2 É o caso, por exemplo, dos órgãos italianos mandados vir de Itália para a sagração da Basílica do Convento de Mafra, em 1730. Cf. Gerhard Doderer, “Subsídios novos para a História dos órgãos da Basílica de Mafra”, *Revista Portuguesa de Musicologia*, n.º 12, 2002, p. 92 e também João Vaz, “The Six Organs in the Basilica of Mafra: History, Restoration and Repertoire”, *The Organ Yearbook*, n.º 44, 2015, p. 83.

Uma proposta para actualização do repertório português no ensino do órgão

Decorridas quatro décadas sobre a elaboração do programa do Conservatório Nacional, ao longo das quais se realizaram progressos na área da investigação musical dos séculos XVIII e XIX, que resultaram num maior conhecimento do repertório e dos instrumentos, a inclusão de Carlos Seixas na categoria de música ibérica nos programas curriculares de órgão é estilisticamente desajustada. Às batalhas de Correia de Arauxo, ou de Pedro de Araújo, aos tentos de Pablo Bruna ou de Diogo da Conceição, que exploram os recursos técnicos dos órgãos construídos na Península Ibérica nos séculos XVI e XVII (teclado partido, uso de meios-registos e de palhetas horizontais) sucedem-se, por exemplo, as sonatas de Carlos Seixas, para um tipo de órgão diferente do modelo ibérico (teclado sem divisão, inexistência de meios-registos e de palhetas horizontais). Tratam-se de estéticas sonoras distintas, decorrentes de contextos históricos diferentes.

Em termos estilísticos, o repertório português para órgão solo de final do século XVIII e do século XIX tem um carácter concertante, que se caracteriza, sobretudo, pela já referida alternância entre secções de *tutti* e *solo*, com as respectivas texturas mais ou menos densas, permitindo contrastes dinâmicos muito rápidos através do uso do pedal anulador de cheios – idiossincrasia da organaria portuguesa de Peres Fontanes e de Machado e Cerveira (Vaz 2013:157-172). Além das registações de carácter genérico, verifica-se o recurso a registações de pormenor (Vaz 2009: 166-176),^[3] que utilizam registos específicos para explorar a dimensão tímbrica, nomeadamente os registos de palheta, como Fagote, Oboé, Clarineta e Clarim, normalmente posicionados horizontalmente na fachada dos instrumentos.

Todos estes recursos encontram-se nas peças das duas edições atrás mencionadas, as quais se descrevem abaixo (para maior facilidade de identificação, opta-se pela referência a edição 1 e edição 2):

3 Consideram-se registações de pormenor as não circunscritas à designação genérica de cheio e flautado, e que indicam o nome específico do registo ou da família de registos a utilizar, como Fagote, Oboé, Flauta, Palhetas, entre outros.

1 – *Frei José Marques e Silva: Obras completas para órgão*

- Fantasia
- Versos de 1.º tom (6 versos)
- Versos de 4.º tom (6 versos)
- Versos de 5.º tom e 7.º tom

2 – *Sonatas portuguesas para órgão del siglo XVIII tardio*

- Sonata (Marcos Portugal)
- Tocata I (Fr. Francisco de São Boaventura)
- Tocata II (Fr. Francisco de São Boaventura)
- Tocata III (Fr. Francisco de São Boaventura)
- Sonata (Anónimo)
- Discurso para órgão (Anónimo)
- Sonata para dois órgãos (António Joaquim Nunes)

Em termos formais, a edição 1 contempla uma *Fantasia* e três conjuntos de seis versos, num total de 18 versos. A *Fantasia* é uma peça de grande extensão com um nível de complexidade técnica intenso, componentes aparentemente inalcançáveis no ensino não superior de órgão. A edição 2 apresenta sonatas e tocatas. A *Sonata para dois órgãos* de António Joaquim Nunes é igualmente excluída deste estudo por se destinar a um contexto de música de câmara. Pelo facto de não evidenciarem o uso dos recursos técnicos dos órgãos portugueses tardo-setecentistas acima referidos, as tocatas de Frei Francisco de São Boaventura são igualmente descartadas desta reflexão.

Contrariamente às sonatas da edição 2, relativamente extensas e com forma binária, os versos da edição 1 são peças relativamente curtas (embora com extensões variáveis dentro de cada conjunto), construídas sob um tom salmódico (1.º, 4.º, 5.º e 7.º) e concebidas para serem alternadas com cantochão, em contexto exclusivamente litúrgico.

Com o objectivo de perceber o nível de ensino em que as peças podem ser estudadas, procedeu-se à análise das mesmas sob duas perspectivas: 1) exploração dos recursos “físicos” (técnicos e sonoros) dos órgãos portugueses, a saber, presença de indicação de registação ou de dinâmica que sugira o uso de determinada registação, mudança de registação ao longo da peça, utilização rápida do pedal de cheios, utilização de palhetas; 2) técnica instrumental propriamente dita: textura, intervalos, articulações, ritmo, escalas, arpejos, agógica, ornamentação. Além disso, tomou-se em consideração a articulação das duas dimensões – recursos físicos e técnica instrumental (ou dificuldade técnica).

Em termos gerais, os versos evidenciam uma forte influência do idioma pianístico, através de movimentos extensos e com figuração rápida de escalas ascendentes e descendentes, sucessão (por vezes longa) de intervalos melódicos paralelos de terceira, sexta e oitava, saltos melódicos amplos e recorrentes, acordes repetidos ou quebrados, com quatro e cinco sons. Por seu turno, as sonatas da edição 1 evidenciam grande parte dessas características mas com menor complexidade, ou, pelo menos, de forma menos concentrada. Além das sonatas não terem mudança de andamento, também não revelam situações complexas de independência das mãos no que respeita a articulações distintas, componentes que facilitam, em certa medida, a interpretação.

Grande parte dos versos exige uma sólida coordenação sólida, trabalhando ainda conteúdos como a pulsação, a agógica e o *toucher*. Este último conteúdo – trabalho sobre o som através da forma como a tecla é premida e deixada (*release*) – modifica-se consoante a registação utilizada. Tocar quatro acordes sucessivos com *cheio* em ambas as mãos exige um tipo de *toucher* diferente do que tocar uma voz em *staccato* com Fagote na mão esquerda e Flauta na mão direita (exemplo do complexo Verso V do 1.º tom). Este cuidado com o *toucher* necessita de rigor técnico, mas, sobretudo, de percepção sonora por parte do executante. Ou seja, existem dimensões que só são susceptíveis de serem devidamente trabalhadas quando o aluno já manifesta um determinado nível de maturidade musical que lhe permita escutar e avaliar o resultado, face a um contexto sonoro específico. São processos que, pela sua complexidade, só podem ser desenvolvidos num nível avançado do curso secundário.

O último critério para avaliar o nível de dificuldade das peças e subsequente integração no grau de ensino é a extensão. Existem peças de dimensão pequena, média e longa. Assim, uma peça de pequena dimensão com poucos recursos técnicos adequa-se ao estudo no 3.º ciclo do ensino básico. Todas as restantes combinações são possíveis no nível secundário, por ser neste nível de ensino que os alunos desenvolvem mecanismos para manter uma pulsação estável e coerência estilística numa peça longa, como acontece quando estudam um Prelúdio e Fuga de grandes dimensões de J. S. Bach.

Os recursos técnicos e respectivo carácter estilístico não permitem o estudo das peças apresentadas (edição 1 e 2) em graus inferiores ao 3.º grau, no qual se inicia uma abordagem mais consistente às questões estilísticas e técnicas.

Pelo grau de dificuldade, nomeadamente os saltos melódicos de grande amplitude na mão direita, o Verso V de 1.º tom não se adapta aos alunos de nível secundário. Também os versos I, III e IV do 4.º tom, III e IV do 5.º e 7.º tom exigem uma maturidade expressiva e técnica bastante consistentes, características que podem não ser transversais a todos os alunos de nível secundário.

A extensão prolixa das sonatas, associada à complexidade de recursos técnicos, são por si só impedimentos para o seu estudo no 6.º e 7.º graus. Além disso, no que diz respeito à sonata de autor anónimo, o intenso uso dos recursos físicos do instrumento, dos quais depende uma interpretação musicalmente fluente, é uma justificação para não integrar o seu estudo no curso secundário. A sonata de Marcos Portugal, também longa, apresenta uma complexidade técnica relativamente menos exigente que a anterior, pelo que poderá considerar-se viável o seu estudo num contexto de 8.º grau.

O *Discurso para órgão* também revela inúmeros conteúdos técnicos, os quais, articulados com a enorme coordenação com o pedal anulador de cheios – em sistema de pergunta/resposta ou de ecos – de forma rápida e precisa, requerem um grande domínio da morfologia do instrumento e uma apurada consistência interpretativa. A sua execução no grau mais avançado do curso secundário depende, necessariamente, do nível de desenvolvimento dos alunos.

As propostas aqui apresentadas reclamam, naturalmente, uma ponderação, resultante da subjectividade inerente ao ensino de um instrumento, associada ao desenvolvimento das seguintes dimensões por parte dos alunos: domínio técnico, compreensão estilística, consistência interpretativa, percepção da morfologia do órgão português e anatomia das mãos.

O estudo do repertório português nos órgãos históricos portugueses que se encontram espalhados pelo território português, muitos deles em estado próximo do original, é uma das formas mais eficazes de entender a dimensão sonora da época. Trata-se, em última análise, de uma questão de ética patrimonial, que os professores devem transmitir aos seus alunos como forma de preservar o património organístico português.

Bibliografia

Obras

- HORA, Tiago. 2015. *Joaquim Simões da Hora – Intérprete, Pedagogo e Divulgador*. Lisboa: Edições Colibri / Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical – Universidade Nova de Lisboa.
- KASTNER, Macario Santiago. 1979. *Três compositores Lusitanos para Tecla – Séculos XVI e XVII*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MACHADO, Dinarte e Gerhard Doderer. 2012. *Inventário dos Órgãos dos Açores*. Presidência do Governo Regional dos Açores / Direção Regional da Cultura.

Teses

- SOUSA, Isabel Albergaria. 2018. “Os órgãos históricos dos Açores (1788-1892): construtores, características e repertório”. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- . 2018. “A música portuguesa para órgão do final do Antigo Regime nos programas de órgão do Ensino Especializado da Música em Portugal”. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Música de Lisboa.
- VAZ, João. 2009. “A obra para órgão de Fr. José Marques e Silva (1782-1837) e o fim da tradição organística em Portugal no Antigo Regime”. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora.

Artigos e capítulos de livros/actas

- CASTRO, Paulo Ferreira de, “O que fazer com o século XIX? – Um olhar sobre a historiografia musical portuguesa”, *Revista Portuguesa de Musicologia*, vol. 2, Lisboa, 1992, pp. 171-184.
- DODERER, Gerhard. 2002. “Subsídios novos para a História dos órgãos da Basílica de Maфра”. *Revista Portuguesa de Musicologia*, n.º 12.
- . 2001. “Orgel. Portugal”. In Alfred Reichling, ed., *MGGprisma*, 127-131. Barënreiter-Verlag.
- . 1996. “A arte organística em Portugal no passado e no presente”, *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 88, Janeiro/Março, 3-7.
- HORA, Tiago. 2016. “Sonito Organi: Para uma história da Discografia da Música da Música Antiga de Órgão em Portugal”. In *Actas do III Encontro Ibero-Americano*

de Jovens Musicólogos, Marco Brescia e Rosana Marreco Brescia, eds, Tagus-Atlanticus Associação Cultural.

- JANEIRO, João Paulo. 2004. “Pascoal Caetano Oldovini – A actividade de um organeiro genovês no Sul de Portugal, no século XVIII”, *Organi Liguri*, vol. I, 1-16. Génova.
- LÓPEZ-CALO, José. 2004. “Las sonatas de Carlos Seixas dentro de la música de tecla de la Península Ibérica en el siglo XVIII”. In J. M. Pedrosa Cardoso (coord.), *Carlos Seixas, de Coimbra*, 29-53. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- MACHADO, Dinarte. 2006. “Órgãos portugueses nas Ilhas dos Açores”, *Nassarre – Revista Aragonesa de Musicología*, vol. XXII, 377-383. Zaragoza: Institución «Fernando El Católico».
- VAZ, João. 2013. “Dynamics and Orchestral Effects in Late Eighteenth-century Portuguese Organ Music: The Works of José Marques e Silva (1782-1837) and the Organs of António Xavier Machado e Cerveira (1756-1828)”. In *Interpreting Historical Keyboard Music*, eds John Kitchen e Andrew Woolley, 157-172. Ashgate.
- . 2015. “The Six Organs in the Basilica of Mafra: History, Restoration and Repertoire”, *The Organ Yearbook*, n.º 44, 85-103.

EDIÇÕES MUSICAIS

- VOX HUMANA, Internationale Orgelmusik*, Band 5, Portugal, Gerhard Doderer (ed.), Bärenreiter Kassel, 1998.
- CARLOS SEIXAS: 80 SONATAS PARA INSTRUMENTOS DE TECLA*, Macario Santiago Kastner (ed.), Portugaliae Musica X, Lisboa, Fundação Gulbenkian, Lisboa, 1965.
- SONATAS PORTUGUESAS PARA ÓRGANO DEL SIGLO XVIII TARDIO*, *Cuadernos de Daroca V*, João Vaz (ed.), Zaragoza, Institución «Fernando El Católico», 2013.
- FREI JOSÉ MARQUES E SILVA: OBRAS COMPLETAS PARA ÓRGÃO*, João Vaz (ed.), Universidade Católica Portuguesa/CITAR, 2011.

Considerando a música como algo inerente ao ser humano, ao longo da história tudo o que a rodeia (no seu mais lato sentido de teorias e práticas) tem acompanhado e refletido a nossa própria existência. Filosofias e conceitos, avanços e recuos civilizacionais, estéticas de época, etc., refletem-se na música, e ela mesma os projeta para outras dimensões. Relembrando o período clássico-romântico da história da música ocidental, observamos que muito do conhecimento musical era unidirecional, derivado da esfera do compositor ou do intérprete. Este conhecimento estava alinhado com a compreensão científica e os princípios artísticos da época, muito baseados em práticas funcionais (e subseqüentes teorias) e observação direta.

De volta aos dias de hoje, se explanarmos de forma sintética uma simples seqüência de alguns componentes do processo musical – identificando os possíveis percursos e narrativas de conhecimento –, facilmente observamos as pluridirecionalidades que advêm do reconhecimento da importância do contexto e a relatividade de uma só conspeção.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/EAT/00693/2019