

Cofinanciado por:

Mpart
música
participada



universidade de aveiro

FCT

Financiamento
nacional
e a tecnologia

Lisbo@2020 COMPETE
2020

PORTUGAL
2020



UNIO EUROPA
2014 - 2020
Crescimento e Emprego

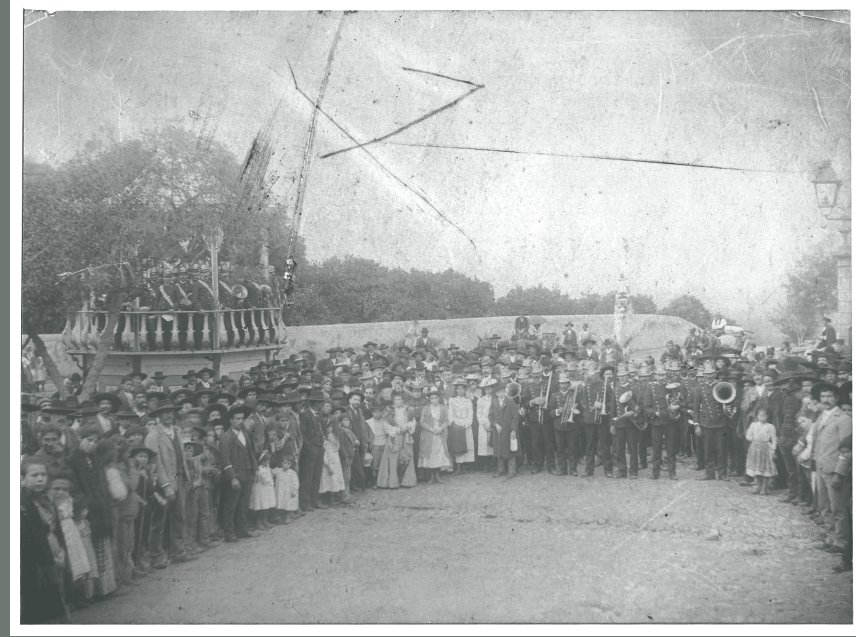


Edições Colibri

Orquestrar utopias: música, associativismo e transformação social

Orquestrar utopias: música, associativismo e transformação social

Maria do Rosário Pestana
Coordenação



ORQUESTRAR UTOPIAS

MÚSICA, ASSOCIATIVISMO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Maria do Rosário Pestana
(Coordenação)

ORQUESTRAR UTOPIAS
MÚSICA, ASSOCIATIVISMO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL



Edições Colibri

Este livro insere-se no projeto “A nossa música, o nosso mundo: Associações musicais, bandas filarmónicas e comunidades locais (1880-2018)” financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Competitividade e Internacionalização – COMPETE 2020 – e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia: POCI-01-0145-FEDER-016814 (Ref.ª FCT: PTDC/CPC-MMU/5720/2014).

Título: Orquestrar utopias: música, associativismo e transformação social

Coordenação: Maria do Rosário Pestana

Editor: Fernando Mão de Ferro

Revisão dos textos: Marta Patrício

Capa: Álvaro Sousa

ISBN 978-989-566-082-7

Depósito legal n.º 509 052/22

Lisboa, Dezembro de 2022

Nesta edição foi respeitada a opção ortográfica de cada autor.

ÍNDICE

Introdução

Maria do Rosário Pestana 7

O sistema estatístico nacional e as práticas musicais locais

Maria João Lima 13

O 1.º de Maio em Lisboa entre 1890 e 1900.

Associações operárias e música nos espaços de reivindicação

Ana Alcântara 31

Um retrato do movimento filarmónico em Portugal na década de 1960: músicos, organologia, repertório, contextos performativos e modelo organizacional

Bruno Madureira 53

***Música em festa!* A Sociedade Filarmónica Maceirense: narrativas de dificuldades e oportunidades**

Carla Minelli 87

A Banda Real e outros agrupamentos de instrumentos de sopro e percussão ao serviço da monarquia (1707-1834): perfis profissionais, cerimonial de corte e práticas festivas

Cristina Fernandes 115

Para uma história das tunas em Portugal: música, associativismo e transformação social

Rui Marques 147

O Pequeno é Belo! Construção e partilha de conhecimentos, utopias e saúde no fazer musical da Orquestra Portuguesa de Guitarras e Bandolins

Moema Macedo 185

Construir a casa filarmónica portuguesa de Paris: um estudo sobre música e migração	
Maria Helena Milheiro	209
O ensaio como espaço de preparação da performance e aprendizagem musical: Um estudo de caso sobre a Tuna Souselense	
Rui Marques	233
Aprender e ensaiar, aprender a dobrar – A realidade das Bandas Filarmónicas	
Rui Bessa.....	265
Mulher, mãe, assalariada, doméstica e dirigente associativa <i>Histórias de vida</i> de Helena Oliveira, Susete de Jesus e Estela Marques	
Teresa Gentil	297
Notas biográficas dos autores	319

INTRODUÇÃO

Este livro é um dos resultados do projeto “A nossa música, o nosso mundo: Associações musicais, bandas filarmónicas e comunidades locais (1880-2018)”¹ desenvolvido por uma equipa de investigadores a partir da Universidade de Aveiro. Aborda práticas musicais voluntariamente cultivadas em associações e coletividades, como as bandas civis ou filarmónicas, as tunas, os grupos corais e orquestras. O nosso principal objetivo consistiu em indagar as razões dessa atividade, perceber como, quem e porquê voluntariamente se organiza para, regularmente, fazer música. Nesse sentido, realizámos um conjunto de estudos de caso sobre práticas musicais amadoras, os sistemas de cooperação e transmissão de conhecimento que as sustentam e as dinâmicas sociais locais que geraram. As discussões sobre esta atividade musical tendem a problematizar o termo “amador”, uma vez que alimenta uma falsa partição e hierarquização da atividade musical (ver, por exemplo, Finnegan 1989; Smith 2006; Pestana e Lima 2020). Além disso, muitos dos nossos interlocutores no terreno de pesquisa não se autodefiniram como amadores. Considerando que a atividade amadora existe com e por referência à atividade profissional, intersetando-a e alimentando-se desta, seja na constituição e arranjo/adaptação do repertório, na seleção de solistas ou maestros/as, clarificamos o sentido que demos ao termo: usamos o termo “amador” inspirados na discussão aberta por Robert Stebbins (1992, 3), ou seja, para referir atividades de alguém que, para além da sua profissão, se voluntaria e regularmente se compromete com um coletivo para praticar e desenvolver competências musicais, conhecimento específico e experiência musical.

No desenho dos itinerários desta pesquisa fomos guiados pelo estudo que Ruth Finnegan (1989) desenvolveu na cidade inglesa de Milton Keynes. Finnegan trouxe à análise modos de participação regular na vida

¹ Este livro insere-se no projeto “A nossa música, o nosso mundo: Associações musicais, bandas filarmónicas e comunidades locais (1880-2018)” financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Competitividade e Internacionalização – COMPETE 2020 – e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia: POCI-01-0145-FEDER-016814 (Ref^a FCT: PTDC/CPC-MMU/5720/2014).

musical dessa cidade agregados em “mundos da música”, uma noção que desenvolveu a partir do conceito “mundos da arte” proposto por Howard Becker. Assim como os “mundos da arte”, os “mundos da música” em análise por Finnegan, distinguem-se não só pelo estilo, mas também pelas convenções sociais que compartilham entre músicos e entre os músicos, as suas audiências, e todo um sistema de cooperação e aprendizagem individual e coletiva.

Ao aplicar a noção “mundo da música” a um estudo com uma escala local, Finnegan descortinou todo um oculto sistema de interações (entre músicos, entre ‘mundos’, entre famílias e vizinhos, entre o local e o trans-local/transnacional) alimentado pelas trajetórias individuais de cada um dos músicos.

Neste enquadramento, a noção “música local” tem um significado particular que importa aqui esclarecer uma vez que foi também matricial dos nossos estudos: refere-se a práticas coletivas ativas e reiteradas, comprometidas, frequentemente, com ideias de valorização da localidade e ou responsabilidade social, de continuidade ou transformação de certas visões de mundo. Esta noção pressupõe um recorte espacial micro, por comparação com as escalas de âmbito universal, global, transnacional, nacional, ou regional frequentes na análise social. Permite assim colocar a lente sobre pequenos grupos e músicos singulares ocultos frequentemente nos estudos musicológicos. Ao contrário da noção “música comunitária”, a noção “música local” oferece a percepção de um espaço heterogêneo, de consenso e/ou contestação, não reforça a ideia nostálgica de um coletivo ideal supostamente perdido e pode englobar diferentes mundos em torno de atividades musicais específicas, inclusive grupos com perfis comunitários, de bairro, de associações, ou coletividades. Tal como o estudo de Ruth Finnegan evidenciou a noção “música local” permite, ainda, enquadrar na análise as trajetórias de músicos por diferentes mundos da música. Nós acrescentámos a essas dimensões o diálogo com as escalas transnacional e nacional operacionalizado na música local, patentes nos capítulos assinados por Ana Alcântara, Maria João Lima ou Rui Marques.

Importou-nos perceber as dinâmicas da atividade musical local, não apenas nos momentos efervescentes de apresentação pública, mas também nos tempos resguardados de aprendizagem, acordo e aperfeiçoamento coletivo no qual indivíduos/as trabalham com afinco. Esta abordagem densificou o nosso terreno de pesquisa ao impelir-nos a trazer à análise dimensões menos estudadas como sejam o longo tempo de preparação coletiva e ensaio, um tempo-espaco ocultado na maior parte dos estudos sobre música; e os percursos de mulheres que assumiram papéis de liderança no movimento associativo.

Os estudos de caso aqui apresentados referem-se interações sociais mediadas pelo fazer-música promovidas e realizadas por organizações

musicais voluntárias, ou seja, de iniciativa da sociedade civil, algumas com raízes no movimento associativo que se consolidou em Portugal no século XIX (sobre este assunto ver Esposito 2016; Pestana 2015; neste livro o capítulo de Rui Marques sobre as tunas em Portugal). Este livro evidencia o facto de a sociedade civil participante neste movimento ser, historicamente, masculina e manter, no século XXI uma hiper-masculinização dos órgãos diretivos. É, por isso, um contributo para o estudo das dimensões sociais da participação na vida musical. Este foi também um dos eixos da investigação desenvolvida no âmbito do projeto “A nossa música, o nosso mundo”. Nessa linha, estudamos os modos de participação com a lente colocada no lado dos/as músico/as “amadores”, dos/as maestros/as, dos/as dirigentes das associações, e não tanto no lado dos espectadores ou da sociedade envolvente. Os elementos dos grupos e coletividades em estudo dedicam-se a fazer música, esforçam-se por adquirir competências musicais performativas e, em muitos casos, competências de leitura do pentagrama. O palco (ou a rua, enquanto espaço de apresentação) é o lugar almejado por todos, uma espécie de marco milenar no longo caminho percorrido pelas coletividades musicais, um lugar que os músicos alcançam com o objetivo de prosseguir a caminhada, um lugar para o qual trabalham em aturados e reiterados ensaios, como alguns dos estudos aqui publicados revelam.

Tal como os estudos publicados neste livro ilustram, percebemos que as ações das coletividades e grupos de músicos “amadores” que culminaram em apresentações públicas tiveram impacto na sociedade local onde se estabeleceram, gerando dinâmicas com reflexo na formação de sucessivas gerações de músicos, na produção e gestão cultural, na formação de novos grupos, na luta política e de classes, etc. Ancoradas num relacionamento face-a-face, habilitam a uma melhor integração de todos na sociedade local ao mesmo tempo que exploram, como os estudos aqui publicados bem demonstram, a possibilidade de juntos criarem as suas próprias utopias.

O estudo que desenvolvemos evidencia que a prática musical coletiva reiterada produz competências sociais, densifica o tecido social ao criar novos papéis e ao valorizar certo tipo de competências específicas, transmite e consolida conhecimentos gerais sobre a vida em sociedade e específicos da música, estes últimos habilitando, por vezes, os músicos ao trabalho musical profissional.

O livro começa com o artigo de Maria João Lima sobre a parcial percepção da atividade musical local pelo sistema estatístico nacional. Tomando como estudo de caso os grupos corais amadores, a autora compara os dados fornecidos pelo INE com os resultados de um inquérito aos grupos corais realizado no âmbito de um projeto de investigação desenvolvido a

partir da Universidade de Aveiro. Maria João Lima evidencia que os dados do INE invisibilizam grande parte da atividade dos grupos corais amadores em Portugal e descreve algumas justificativas para essa sub-representação, apelando a um maior rigor no levantamento e classificação e a um compromisso de todos nessa clarificação.

O capítulo seguinte, assinado por Ana Alcântara, é revelador do modo como bandas de música e outros agrupamentos musicais de diferentes tipos de coletividades ocuparam o espaço público ao lado de um movimento operário transnacional. A autora centra a análise num evento específico, a comemoração do 1.º de Maio na cidade de Lisboa, ao longo da última década do século XIX.

Bruno Madureira apresenta um estudo sobre o movimento bandístico em Portugal na década de 60 do século XX, um período menos estudado por ser considerado de decadência ou mesmo crise, dando particular destaque aos recursos humanos, organologia, repertório, contextos performativos e modelo organizacional. O autor analisa o número médio de elementos por banda e de bandas no território nacional e discute o impacto no repertório e atividade das bandas da carência e dificuldade de renovação de instrumentos. A relação entre o repertório, as competências musicais dos maestros e os principais contextos de apresentação pública das bandas é também discutida neste artigo.

No capítulo “Música em Festa!” Carla Minelli apresenta um estudo de caso sobre a “Música de Arnal”, ou seja, a Sociedade Filarmónica Maceirense, uma banda fundada na segunda metade do século XIX. A autora descreve a sua história na interseção com transformações que ocorreram na sociedade local, evidenciando as dinâmicas resultantes de conflitos internos e externos, nomeadamente as decorrentes da constituição da “banda da fábrica” de cimento e de outros agrupamentos musicais locais. Carla Minelli descreve o papel histórico de famílias, regentes e músicos e revela a importância que teve nos anos 80 do século XX, a abertura da banda a mulheres e a criação de uma escola de música.

O texto seguinte, assinado por Cristina Fernandes, dá a conhecer transformações que ocorreram em agrupamentos de instrumentistas de sopro e percussão ao serviço da monarquia entre 1707 e 1834, tais como a Banda Real, os quais viriam a ser uma referência para as bandas oitocentistas, não apenas na semantização de uma sonoridade representativa do poder, como também na dimensão funcional da sua atividade e na definição de um repertório que viria a tornar-se idiomático. A propósito da participação de bandas militares em celebrações da monarquia, a autora discute a sua constituição, contextos de atuação e repertório.

Rui Marques assina o primeiro estudo de âmbito nacional sobre as Tunas. Sustentado numa investigação histórica e de campo, realizada no

âmbito do seu doutoramento, o autor dá a conhecer o processo de constituição destes agrupamentos musicais em Portugal, correlacionando a sua emergência com a expansão e consolidação do associativismo em Portugal. No artigo, o autor dá a conhecer as constituições instrumentais, repertório e contextos de apresentação, sublinhando o modo como desde finais do século XIX até ao presente intervieram na sociedade local.

Moema Macedo analisa o impacto da Orquestra Portuguesa de Guitarras e Bandolins na sociedade local e no percurso individual dos seus músicos e dá a conhecer um contexto frequentemente oculto às audiências, o da preparação coletiva dos músicos durante os ensaios da orquestra. Desenvolve o estudo a partir das noções “música local” e “caminhos musicais” propostas Ruth Finnegan. A autora descreve ainda o modo como se estrutura esta orquestra e as suas muitas dimensões. Bandolinista profissional, para realizar este estudo Moema Macedo integrou a orquestra tendo participado nas suas atividades, inclusive como solista.

A partir do estudo de caso sobre a Filarmónica Portuguesa de Paris, uma banda criada por migrantes portugueses residentes em Paris, Maria Helena Milheiro analisa representações identitárias veiculadas e negociadas no seio dessa banda. A autora revela a importância do repertório musical para a afirmação da comunidade migrante no país de acolhimento e dá a conhecer redes de relações que sustentam a sua atividade musical.

No capítulo “O ensaio como espaço de preparação” Rui Marques analisa o modo como músicos diferentes na idade, profissão e proficiência musical se preparam coletivamente para as apresentações públicas. O estudo revela que a Tuna agrega músicos não-profissionais, mas cujos itinerários na música perpassam por vários grupos e domínios musicais. A partir da noção “literacias musicais” discute as diferentes e complementares competências de cada um dos músicos e o modo como a maestrina otimiza essa diferença nos arranjos musicais. O autor analisa os códigos e registos de suporte e comunicação do repertório usados pela maestrina e descreve o modo como os músicos os “leem” diferentemente. A Tuna é, como refere o autor, “um contexto de ensino coletivo, pouco hierarquizado e permeável à aprendizagem entre pares”.

Os contextos de ensaio e de aprendizagem de música nas bandas filarmónicas estão no centro da análise do artigo de Rui Bessa. Partindo de um conjunto de entrevistas, o autor descreve processos e métodos de ensino recorrentes nas bandas nas últimas décadas e discute o impacto que tiveram na formação de músicos em localidades distantes de escolas de ensino especializado em música.

A participação das mulheres nos órgãos diretivos das associações musicais é o centro de estudo assinado por Teresa Gentil. A partir de três histórias de vida, a autora analisa e discute os caminhos percorridos por essas mulheres num contexto ainda no século XXI, esmagadoramente

dominado por uma maioria de homens e hiper-masculinizado. A esta condição, a autora contrapõe os casos observados, evidenciando o modo como as três mulheres assumiram lideranças distintivas, ajustadas às suas visões de mundo e à condição de mães e mulheres.

Referências

- Esposito, Francesco. 2016. “*Um Movimento Musical como nunca houve em Portugal*”: associativismo musical e vida concertística na Lisboa liberal (1822-1853). Lisboa: Edições Colibri.
- Finnegan, Ruth. [1989] 2007. *The Hidden Musicians: Music-Making in an English Town*. Middletown and Connecticut: Wesleyan University Press.
- Pestana, Maria do Rosário 2015. *Vozes ao Alto: Cantar em coro em Portugal (1880-2014)*. Lisboa: mpmp.
- Smith, Rosalynd. 2006. “Symphonic Choir: Understanding the Borders of Professionalism”. *Chorus and Community*, edited by Karen Ahlquist, 293-306. Urbana e Chicago: University of Illinois Press.
- Stebbins, Robert A. 1992. *Amateurs, Professionals, and Serious Leisure*, Montreal: McGill-Queens University Press.

O ENSAIO COMO ESPAÇO DE PREPARAÇÃO DA PERFORMANCE E APRENDIZAGEM MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A TUNA SOUSELENSE

Rui Marques

Resumo

Este capítulo resulta de um estudo de caso sobre a Tuna Souselense e tem como principal objetivo identificar e discutir os modos através dos quais se aprende música em contextos não-formais, como os ensaios deste grupo. O texto inicia-se com uma breve caracterização da Tuna Souselense e da atividade artística e pedagógica desenvolvida por esta associação musical. Após esta contextualização, e partindo da descrição de momentos por mim vivenciados no decurso do trabalho de campo, analiso recursos e estratégias de ensino e aprendizagem acionados no contexto dos ensaios. Como desenvolverei, os ensaios da Tuna Souselense estabelecem relevantes espaços de sociabilização, aprendizagem musical e desenvolvimento ao longo da vida, nos quais se cruzam pessoas com diferentes idades, perfis sociais e níveis de competência musical.

Introdução

Este capítulo resulta de um estudo de caso sobre a Tuna Souselense, uma associação musical sediada na vila de Souselas, concelho de Coimbra. A atividade desta associação oscila entre períodos de preparação e momentos de apresentação pública. Visando documentar e compreender o processo de preparação dos concertos da Tuna Souselense, realizei observação participante como instrumentista deste grupo entre o final de 2013 e meados de 2015. Neste período, durante o qual tomei parte na maioria dos ensaios da tuna, constatei que estes eventos são mais do que contextos de preparação de obras musicais. Como discutirei, estes ensaios estabelecem importantes espaços de aprendizagem musical e desenvolvimento pessoal ao longo da vida para os membros da tuna.

Não obstante a sua relevância enquanto contextos de aprendizagem, os processos de preparação das apresentações públicas de grupos musicais como as tunas não têm sido objeto de estudos aprofundados. A meu ver, o desinteresse pela análise destes processos decorre, sobretudo, de duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, os ensaios decorrem, em regra, em espaços privados, restritos às pessoas que neles tomam parte, circunstância que contribui para a sua *invisibilidade*. Acresce que a persistência da dicotomia *amador vs. profissional* (que, muito frequentemente, contribui para remeter as práticas musicais associativas para a esfera do entretenimento, tomando-as como meras atividades de lazer ou de ocupação de tempos livres) concorre para desqualificar não só as performances destes grupos musicais, mas também todo o processo de preparação – geralmente longo, exigente e complexo – que as precede.

Este estudo tem como principal objetivo identificar e discutir os modos através dos quais se aprende música em contextos não-formais, como os ensaios da Tuna Souselense. Sustento-me em dados que decorrem da observação de ensaios e apresentações públicas, da realização de entrevistas à maestrina, a instrumentistas e a cantores da Tuna Souselense, e da análise das partituras das obras que, no período em que realizei trabalho de campo, constituíam o repertório deste grupo musical.

Entre preparação e apresentação pública: o ensaio no contexto da atividade da Tuna Souselense

A Tuna Souselense é um grupo instrumental e vocal que, em 2015, era composto por vinte e três elementos. Este grupo é, na verdade, a face mais visível de uma associação que integra ainda uma escola de música e uma orquestra infantojuvenil denominada *Scherzando*. A orquestra inclui bandolins, guitarras¹, cavaquinhos, uma viola baixo e vários instrumentos de percussão. A secção vocal, internamente designada “coro”, é mista.

No decurso do trabalho de campo pude aperceber-me que o número de músicos presentes nos ensaios varia em função da sua disponibilidade pessoal e profissional. Pese embora esta flutuação na assiduidade aos ensaios, o número de elementos da tuna não diminuiu entre 2013 e 2015. Um levantamento de dados realizado no final da fase de observação participante revelou o afastamento de apenas um elemento neste período,

¹ A designação ‘guitarra’ é utilizada pelos membros da Tuna Souselense para se referirem ao cordofone armado com seis cordas simples. Este instrumento toma também as designações de ‘viola dedilhada’ e ‘guitarra clássica’ (preponderantes no âmbito da atividade de instituições do ensino artístico especializado da música) e de ‘viola’ ou ‘violão’ (sobretudo no domínio da música popular).

tendo-se registado a integração de três novos músicos no grupo. Este levantamento de dados permitiu-me também constatar que a tuna tem a capacidade de congregar músicos de ambos os sexos e de perfis sociais e níveis etários heterogêneos: estudantes, profissionais de diversas áreas de atividade e reformados, com idades compreendidas entre os 15 e os 81 anos (dados de 2015). A diversidade etária dos músicos que constituem a tuna tornou-se ainda mais notória nos ensaios em que participaram alunos da escola de música desta associação.

A direção artística da Tuna Souselense está, desde 2007, a cargo de Patrícia Ferreira², que iniciou a sua aprendizagem musical nesta associação no final da década de 1980. À exceção da maestrina, todos os elementos do grupo exercem (ou exerceram) atividades profissionais fora do âmbito da música. O facto de participarem regular e continuamente nas atividades da tuna revela um forte compromisso com o grupo, que os incita a organizar a sua vida pessoal em torno de uma agenda de ensaios e apresentações públicas com um impacto significativo nos seus tempos livres.

Os ensaios da tuna, que pontuam semanalmente a vida da instituição, ocorrem na sua sede, o edifício da antiga escola primária de Souselas, e têm uma duração de sensivelmente uma hora e meia³. Ao longo do período de observação, os elementos da tuna classificaram diferentemente estes eventos em “ensaios” e “ensaios gerais”. Os “ensaios” são dedicados à preparação de novo repertório, bem como à consolidação e aperfeiçoamento de obras musicais previamente introduzidas. Por sua vez, os “ensaios gerais”, que precedem as apresentações públicas, são dedicados à revisão sequencial do programa musical a apresentar, simulando uma situação de concerto com eventuais repetições, tendo em vista o aperfeiçoamento técnico e interpretativo das obras. Nas situações em que a apresentação pública envolve solistas externos à tuna, alunos da escola de

² Patrícia Ferreira nasceu em Coimbra em 1981. Concluiu os cursos complementares de bandolim e de canto, é licenciada em Educação Musical e em Performance (área de canto), pós-graduada na área de Ópera e Estudos Teatrais e mestre em Ensino de Música (área de canto). Tem vindo a lecionar em instituições do ensino genérico público e privado (educação musical e expressão musical), em escolas do ensino especializado de música (canto e classes de conjunto) e em academias de música particulares (canto e bandolim). Como performer integrou diversas formações corais e orquestrais, é a cantora do grupo de música folk *A Barca dos Castiços* e apresenta-se regularmente como cantora em formações de música de câmara e em contexto operático.

³ Quando os compromissos assumidos pelo grupo assim o exigem, os ensaios são mais longos e/ou mais frequentes. Em períodos de preparação de repertório mais complexo é habitual a realização de ensaios de naipe.

música da associação ou outros grupos musicais, os “ensaios gerais” envolvem, naturalmente, um maior número de músicos.



Figura 1 – Sede da Tuna Souselense (Souselas, 2015). Fotografia do autor.

O termo ‘ensaio’ encontra-se generalizado no vocabulário comum, sendo utilizado por músicos e público para designar o contexto de preparação de uma obra musical distinto da sua apresentação final (*Dicionário Porto Editora da Língua Portuguesa* 2003). Talvez por esta razão os dicionários especializados de música como o *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* não incluem uma entrada exclusivamente dedicada a este assunto.

Os ensaios em que participei foram, de facto, orientados para a realização de obras musicais. No entanto, para os músicos da tuna, o termo ‘ensaio’ não designa apenas um contexto de realização musical. Para os membros do grupo o ensaio é também um encontro social, uma oportunidade para estabelecer relações interpessoais. No decurso do trabalho de campo verifiquei que a interação entre os músicos se inicia antes mesmo da sua entrada na sala de ensaios. A área envolvente e o átrio da sede da tuna são espaços privilegiados pelos membros do grupo para os momentos de confraternização que, invariavelmente, precedem os ensaios.

Para além de terem em comum a pertença à mesma instituição e o interesse pela prática musical, os músicos da tuna partilham entre si relações de vizinhança e amizade e, em alguns casos, laços familiares. A transferência de redes de relações pessoais para o contexto da tuna é geradora de

um ambiente de proximidade entre os músicos que estimula uma dinâmica de ensaio particular. Ao longo do período de observação constatei que o trabalho de preparação de obras musicais foi frequentemente pontuado por intervenções espontâneas dos músicos e por momentos de diálogo entre estes e a maestrina, num ambiente de grande familiaridade.

Os ensaios da tuna configuram, simultaneamente, ocasiões de prática musical e de sociabilização. Por esta razão, são eventos que marcam o quotidiano dos elementos da tuna. O “dia de ensaio” distingue-se dos restantes dias da semana: é o dia de fazer música *com* outras pessoas, tecendo relações humanas *a pretexto de* fazer música.

A atividade da tuna como “performance de apresentação”

Não obstante a sua relevante componente de sociabilização, os ensaios da tuna visam sobretudo preparar obras musicais para apresentar publicamente, em concerto. Desta forma, a atividade da tuna enquadra-se na categoria “presentational performance”, proposta por Thomas Turino⁴ para designar práticas musicais nas quais se evidencia uma distinção entre músicos e público (Turino 2008, 51-52). Turino assinala que os músicos implicados neste tipo de práticas têm como intuito apresentar um produto musical em eventos nos quais a assistência não desempenha um papel musical ativo⁵ (*Ibid.*, 52). Esta divisão de papéis impõe aos músicos a responsabilidade de submeter à apreciação do público uma atuação capaz de conquistar e sustentar o seu interesse (*Ibid.*). Segundo o autor que venho a citar, esta exigência tem um papel determinante na configuração

⁴ Consciente da multiplicidade de tipos de atividades, papéis artísticos, valores, objetivos e participantes que configuram diferentes modos de prática musical, Turino propõe uma categorização das práticas musicais em distintos domínios ou ‘campos de prática artística’. A aceção de ‘campo de prática artística’ inspira-se no conceito de ‘campo social’ de Pierre Bourdieu, que designa um domínio de atividade definido não apenas pelo seu objetivo específico, mas também pelos valores, relações de poder e tipos de capital que determinam as relações estabelecidas entre os participantes no ‘campo’. Turino sugere uma categorização das práticas musicais em quatro “campos de produção”: *participatory* e *presentational performance*, para atividades musicais em tempo real, e *high fidelity* e *studio audio art*, para práticas mediadas por tecnologias de gravação (Turino 2008, 25-27).

⁵ Na proposta de Turino a categoria “presentational performance” é definida por oposição a “participatory performance”. Esta última categoria enquadra práticas em que não há distinção entre músicos e público, e cujo objetivo primário é envolver o maior número de pessoas possível num determinado contexto performativo (Turino 2008, 26). Neste domínio, o centro para o qual converge a atenção dos intervenientes não é o produto artístico, mas a interação entre os participantes num determinado evento musical (*Ibid.*, 28-29).

do processo de ensaio: ao preparar uma apresentação pública, os músicos supõem que a assistência estará atenta aos pormenores da sua realização musical, razão pela qual os ensaios são orientados para o detalhe (*Ibid.*, 53).

Ao longo dos ensaios em que tomei parte, observei que a maestrina e os músicos da tuna partilham desta conceção de ensaio, direcionado para a posterior avaliação por parte do público. De facto, os ensaios da tuna são orientados para a resolução de problemas relacionados com a afinação, a regularidade rítmica, as variações de andamento e de intensidade e o equilíbrio sonoro entre os naipes da tuna.

Thomas Turino sustenta que, no campo da performance de apresentação, as obras musicais são concebidas como objetos artísticos (Turino 2008, 54). Para que uma obra musical possa ser publicamente apresentada como um “objeto artístico fechado”, a sua estrutura e os detalhes da realização são previamente definidos (*Ibid.*). Ao participar nos ensaios da tuna, pude aperceber-me da atenção dedicada pela maestrina e restantes músicos do grupo à predeterminação das repetições e da sequência das entradas da orquestra, dos solistas e do coro. A fixação da estrutura das obras musicais e o trabalho de detalhe sobre aspetos técnicos e interpretativos a que acima fiz referência revelam que a atividade performativa da tuna é, de facto, orientada por uma conceção da obra musical como “objeto artístico” a ser avaliado por uma assistência.

Segundo Turino, os grupos que orientam a sua ação para apresentações públicas congregam geralmente indivíduos com níveis análogos de competências musicais (*Ibid.*, 54). Na perspetiva do autor, esta uniformidade resulta de um processo de seleção dos músicos que toma como critério as suas capacidades musicais individuais, com o objetivo de potenciar a previsibilidade da realização musical coletiva durante as apresentações públicas (*Ibid.*). Todavia, no domínio do associativismo musical, a inclusão de um determinado indivíduo num coletivo não impõe, por norma, níveis de competência musical predefinidos. No caso da Tuna Souselense, a capacidade de cantar ou tocar um instrumento é entendida como condição necessária e suficiente para que um novo elemento possa integrar o grupo, independentemente do seu grau de proficiência⁶. Por esta razão a tuna inclui pessoas com perfis de competências díspares, como desenvolverei de seguida.

⁶ Para garantir a continuidade da sua atividade, dependente da participação voluntária de músicos não-profissionais e não remunerados, a associação Tuna Souselense promove o desenvolvimento gradual dos conhecimentos e competências musicais dos seus membros, não só através dos ensaios, mas também por meio da sua escola de música.

***Ler Devagar* – literacia(s), códigos e outros recursos de apropriação da música**

No decurso dos ensaios constatei que os músicos da tuna têm capacidades de leitura de notação musical e de realização vocal e instrumental diferenciadas. Estamos, portanto, perante diferentes “literacias musicais”. Emprego este conceito com o sentido que lhe é atribuído por Janet Mills e Gary McPherson, que rejeitam uma associação unívoca do conceito de ‘literacia musical’ à capacidade de ler e escrever notação em pauta:

Ask anyone who uses the term ‘musical literacy’ to say what they mean by it, and they will often speak – in effect – of the ability to function fluently as a musician. But delve deeper to find out what is meant by ‘function’, ‘fluently’, or ‘musician’, and it becomes clear that views of ‘musical literacy’ often focus exclusively on the ability to decode written staff notation and turn it ‘accurately’ into sound (Mills e McPherson 2007, 156).

Os autores citados sustentam que o conceito de ‘literacia musical’ não designa uma capacidade isolada, mas um processo de aquisição de competências⁷ que envolve várias dimensões, razão pela qual propõem a sua utilização no plural (*Ibid.*, 155).

Durante o trabalho de campo constatei que, no contexto dos ensaios da Tuna Souselense, a capacidade de “funcionar fluentemente como músico” (*Ibid.*, 156) não depende exclusiva nem necessariamente da capacidade de descodificar notação musical. Num dos ensaios em que participei, no dia 25 de setembro de 2015, dedicado à aprendizagem de uma nova música, intitulada *Ler Devagar*, composta por Júlio Pereira e adaptada pela maestra da tuna (ver figura 2), evidenciaram-se diferentes “literacias musicais”, às quais corresponderam distintos modos de apropriação da obra pelos músicos. Refiro-me, por exemplo, a Diana Simões e Ana Carolina Pais, bandolinistas que rapidamente descodificaram e converteram em som a informação presente na pauta; a Hortênsio Carvalho, bandolinista cuja memória auditiva lhe permitiu assimilar a melodia da nova música a partir da reprodução da gravação; a Fernando Marques, capaz de captar, também auditivamente, a harmonia da guitarra e as linhas do baixo da

⁷ Mills e McPherson integram neste processo as seguintes ações: fazer música; refletir sobre a música em que se está ativamente envolvido, expressar opiniões sobre a música que se toca, escuta ou cria; falar sobre música e ouvir música como forma de formular juízos; escrever, ler, compreender e interpretar notação musical (Mills e McPherson 2007, 155).

obra musical, ou aos outros guitarristas, que aprenderam a sequência de acordes através da leitura das cifras.

Como acima referi, os ensaios da tuna têm como propósito a preparação de obras musicais para apresentar publicamente. Tendo em vista potenciar a previsibilidade da realização musical final, as obras musicais são objetivadas através da escrita em pentagrama. A pauta concorre para a fixação das obras musicais como objetos artísticos e estabelece uma base de trabalho para todos os instrumentistas da tuna. No entanto, a pauta não é apreendida de igual modo por todos os músicos, tal como referiu Patrícia Ferreira, maestrina da tuna:

[...] ler como nós lemos, nós músicos, há casos em que não leem. Mas conseguem acompanhar a pauta através dos compassos e através do próprio ouvido. A pessoa tem uma pauta, por exemplo os guitarristas têm uma melodia e depois têm os acordes em cima. Eles sabem que vai ser aquele acorde, sabem o que é que vem a seguir, porque lá está escrito. Mas o que os ajuda também é o facto de terem um ouvido extraordinário. O João acompanha a partitura assim. Agora já acompanha melhor, porque, entretanto, começou a estudar percussão à séria e precisa de ler a partitura. Mas o caso, por exemplo, do Fernando: ele sabe que daqui a dois compassos vai mudar de acorde, ou vamos mudar de tonalidade, ou vamos mudar de parte. Ele percebe isso. Mas ler a partitura como nós a lemos, não. [...] O Ti ‘Armando, por exemplo, toca cavaquinho, mas também toca bandolim. Para tocar bandolim tem de ler partituras. A única pessoa que é mais “preguiçosa” é o Sr. Hortênsio. Como tem uma facilidade incrível de ouvido, facilita a própria vida dele com a partitura, e deixa-a, facilita isso. Se não tiver de pegar nela, não pega. Não é que não saiba ler a partitura. Ele sabe, desenrasca-se! Mas precisa do dobro do trabalho, quando pode fazer isso naturalmente, através do ouvido dele (entr. Patrícia Ferreira 2014a).

A pauta da obra *Ler Devagar*, que foi distribuída aos elementos da tuna no ensaio que acima mencionei, compreendia uma linha melódica escrita no sistema de cinco linhas e a indicação da harmonia, em cifras. Com um carácter ainda provisório, esta pauta visava oferecer aos músicos da tuna um primeiro contacto com a obra e, simultaneamente, identificar as suas eventuais dificuldades técnicas, tendo em vista a elaboração da partitura definitiva. No ensaio seguinte a maestrina entregou aos músicos novas pautas, adaptadas à constituição instrumental da tuna e às capacidades de leitura de notação musical e de realização instrumental dos seus elementos. Nesta adaptação, da autoria da maestrina, a melodia aparece distribuída pelos vários instrumentos da tuna e a harmonia está notada através de dois códigos diferentes: o pentagrama e a cifra.

Ler Devagar

1x: 1 band. + 1 guit.
2x: bands + guits.

Júlio Pereira
 Patrícia Ferreira/ Transe. Daniel Crespo

RÉM Sim SolM LÁM RéM Sim Mím LÁM RéM Sim Sol M LÁM

Bandolim 1
Div. binária

Bandolim 2

Violino

7 Sim Fá#m LÁM RéM RéM LÁM Sim SolM LÁM RéM

Bnd. 1
Ded..... *Arp.....*

Bnd. 2

Vln.

Figura 2 – Excerto da partitura de *Ler Devagar*
 (Arquivo de partituras da Tuna Souselense).

De acordo com a maestrina, a convergência destes sistemas de notação no mesmo registo escrito visa proporcionar aos membros da tuna diferentes alternativas de leitura, em função dos seus perfis de competências (entr. Patrícia Ferreira 2014a). No ensaio acima mencionado observei isso mesmo: os músicos recorreram imediatamente ao código que lhes era mais familiar e iniciaram a leitura da obra nos seus instrumentos. Observei ainda que alguns instrumentistas faziam uma leitura mista dos diferentes códigos, circulando ora pela pauta ora pelas cifras, conforme sentiam mais facilidade de leitura. Este procedimento, que observei em outros ensaios, decorre da capacidade de leitura de cada um dos músicos e das funções musicais desempenhadas pelos diferentes naipes da tuna.

Tendo em vista identificar as funções musicais predominantes de cada um destes naipes procedi à análise das partituras das obras que, durante o período em que realizei observação participante, compunham o repertório da tuna. Constatei que, na maioria das partituras elaboradas pela maestrina Patrícia Ferreira, os bandolins estão divididos em três naipes: *bandolim 1*, *bandolim 2* e *bandolim 3*.

	Função Melódica	Função Harmónica			Função Rítmica
		(textura polifónica)	(acompanhamento em acordes)	(baixo)	
Bandolim 1	X				
Bandolim 2	X	X			
Bandolim 3	X	X			
Guitarra			X	X	X
Cavaquinho			X		X
Viola Baixo				X	X
Percussão					X
Grupo Vocal	X				

Tabela 1 – Funções musicais predominantes dos naipes da Tuna Souselense.

Em regra, o primeiro destes naipes toca a melodia principal. Esta circunstância possibilita que os bandolinistas menos fluentes na leitura de notação musical assimilem a sua parte auditivamente. Trata-se de um outro modo de literacia musical, que requer do instrumentista uma considerável acuidade auditiva e aciona processos de memorização e evocação musicais que lhe permitem “funcionar fluentemente como músico” (Mills e McPherson 2007, 156), sem a mediação da notação musical, mesmo num contexto coletivo⁸.

As linhas atribuídas aos naipes de *bandolim 2* e *bandolim 3* complementam a melodia principal. Trata-se de linhas independentes com uma função polifónica, ou seja, possuem simultaneamente uma dimensão melódica horizontal e uma dimensão harmónica vertical (Michels 2003, 93). A assimilação destas linhas melódicas por via auditiva é mais exigente, razão pela qual os músicos que compõem estes naipes estão particularmente vinculados à pauta.

No contexto da tuna as guitarras, os cavaquinhos e a viola baixo têm funções predominantemente harmónicas. Por norma, a viola baixo destaca

⁸ Philip Priest refere que um dos argumentos a favor da importância da literacia musical (aqui entendida em sentido estrito, ou seja, como a capacidade de ler e decifrar notação em pauta) prende-se com a reivindicação de uma “disciplina social” supostamente indispensável à integração num agrupamento musical. Priest destaca que a leitura de notação musical apenas é necessária “para alguns grupos” e para alguns “tipos de música” (Priest 2005, 200).

a nota fundamental de cada acorde, enquanto as guitarras e os cavaquinhos fornecem um acompanhamento harmónico (em acordes) à melodia principal. No que respeita a estes três naipes é utilizado um outro tipo de notação: a cifra. As partes escritas para estes instrumentos incluem a indicação dos acordes cifrados, sobre a linha melódica principal, normalmente atribuída ao primeiro naipe de bandolins.

A cifra que figura nas partes atribuídas a estes naipes é uma adaptação do código de notação alfabética, generalizado internacionalmente em géneros musicais como o jazz ou o rock. Consiste na indicação por extenso da nota fundamental do acorde, à qual podem ser adicionados os sinais de bemol ou sustenido. À nota fundamental do acorde é acrescentado um ‘m’ maiúsculo ou minúsculo que assinala, respetivamente, um acorde maior ou menor⁹. A cifra pode ainda ser complementada por um algarismo que indica as notas suplementares à tríade¹⁰.

A notação em cifras tem a vantagem de ser aplicável a distintos instrumentos, nomeadamente à guitarra, ao cavaquinho e à viola baixo. Perante a mesma cifra, cada instrumentista adapta a estrutura interna do acorde em função das suas próprias capacidades de execução e da tessitura e afinação do seu instrumento. Acresce que, ao condensar a informação sobre a harmonia, a cifra permite que a leitura do acorde seja mais imediata, comparativamente à notação em pauta.

Nos ensaios constatei que os elementos dos naipes de guitarra e cavaquinho associam as cifras a ações físicas, recuperando posições manuais previamente assimiladas. O baixista da tuna interpreta o mesmo código de modo distinto: este instrumentista retira da cifra informação sobre a nota fundamental e a qualidade de cada acorde, e utiliza-a como ponto de partida para a criação de padrões de acompanhamento.

A cifra configura um código eficaz na definição da harmonia. Todavia, não indica se deve realizar-se um baixo, um acorde ou um arpejo. Esta indicação é dada por abreviaturas como “ded.” ou “arp.”, inscritas sob a melodia principal (ver figura 2). Isoladamente, a cifra também não especifica o momento em que cada acorde deve ser tocado. Por conseguinte, os instrumentistas destes naipes adquiriram conhecimentos elementares de

⁹ Na análise de partituras encontrei apenas cifras relativas a tríades perfeitas no estado fundamental. Nos arranjos, a maestrina distribuiu as notas que constituem os acordes aumentados e diminutos pelos naipes de bandolim, com o objetivo de simplificar a leitura da cifra e a realização dos acordes.

¹⁰ Por exemplo, um acorde de sétima da dominante construído sobre a nota ‘sol’ é notado com a cifra SolM7, em que “Sol” indica a nota fundamental do acorde, “M” designa a qualidade do acorde, ou seja, as relações intervalares que o definem como “maior”, e “7” representa a nota adicional à tríade, calculada a partir da nota fundamental.

figuração rítmica, o que lhes possibilita complementar a leitura da cifra com uma leitura global da pauta¹¹. Para além disso, estes músicos dispõem de um conhecimento empírico que lhes permite ajustar a realização rítmica da harmonia ao carácter das obras. Nos ensaios em que participei ouvi frequentemente expressões como “divisão binária”¹², “valsear”¹³, “dedilhar”¹⁴, “arpejar”¹⁵ ou “tocar o acorde aberto”¹⁶, que ilustram uma outra forma de literacia musical, baseada na experiência musical dos próprios instrumentistas e assente num léxico específico.

No que respeita à percussão, a pauta apenas prescreve os momentos de entrada e de saída do(s) instrumento(s) a utilizar em cada secção da peça, ficando ao critério do instrumentista a elaboração do acompanhamento rítmico, adotando como referente a gravação sonora da obra a partir da qual o arranjo musical foi feito.

O grupo vocal, internamente designado ‘coro’, utiliza como suporte mnemónico uma folha com os versos das canções, na qual figuram anotações relativas à estrutura formal das obras musicais, tais como “introdução”, “bis”, “solo”, etc.

Em suma, as obras musicais preparadas nos ensaios da tuna são objetivadas em registos escritos nos quais convergem diversos códigos de notação: a pauta, a cifra, os versos das canções e anotações escritas. Ao longo do trabalho de campo constatei que os instrumentistas que realizam as diferentes linhas melódicas recorrem sobretudo à leitura de notação musical segundo o sistema de cinco linhas. Os instrumentistas responsáveis pelo acompanhamento harmónico privilegiam a utilização de cifras, enquanto o percussionista utiliza a pauta como guião para a realização da base rítmica das obras. Todavia, estes códigos não são estanques. Os músicos socorrem-se de uns ou de outros numa perspetiva de complementaridade, retirando de cada um deles a informação que lhes é mais acessível. A tabela que se segue decorre da análise das partituras das obras *Balada de Outono* e *Ler Devagar*, trabalhadas no ensaio a que aludi anteriormente.

¹¹ A cifra informa sobre a qualidade do acorde. No entanto, para que o instrumentista saiba onde deve aplicá-lo, necessita da contextualização da pauta, ou seja, o músico lê a cifra ao mesmo tempo que faz uma leitura global do tempo decorrido até à realização do acorde.

¹² Alternância entre a nota do bordão, normalmente a nota fundamental do acorde, e as restantes notas do acorde, num movimento binário.

¹³ Alternância entre uma nota bordão e dois acordes, num movimento ternário.

¹⁴ Tocar *ponteado*, ou seja, destacar cada uma das notas da melodia ou do acorde.

¹⁵ Tocar *rasgado*, ou seja, “correndo todas as cordas ao mesmo tempo” (Oliveira 1966, 131).

¹⁶ Tocar *rasgado*, deixando o acorde suspenso.

	Código	Informação	Bdl.1	Bdl.2	Bdl.3	Guit.	Cav.	V. B.	Perc.	G.V.
Orquestra	Pauta	Estrutura formal (secções, compassos, repetições)	X	X	X	X	X	X	X	
		Tonalidade (armação de clave)	X	X	X			X		
		Métrica e duração dos sons (indicações de compasso e figuras rítmicas)	X	X	X	X	X	X	X	
		Altura dos sons (notas musicais)	X	X	X					
		Indicações de execução (dedilhado, arpejado, etc.)					X	X		X
	Cifra	Nota fundamental e qualidade do acorde				X	X	X		
Grupo Vocal (G.V.)	Texto	Versos								X
		Anotações estruturais (introdução, instrumental, etc.)								

Tabela 2 – Relação predominante dos naipes da Tuna Souselense com as informações contidas nos diferentes códigos de notação musical.

A convergência de vários códigos de notação musical no mesmo registo escrito permite que a mesma informação possa ser apropriada de modo diferenciado por cada um dos membros da tuna. Ainda assim, os registos escritos utilizados por estes músicos não contêm qualquer indicação sobre a dinâmica, a articulação e a agógica do texto musical. Esta omissão não significa que as realizações musicais da tuna sejam desprovidas de contrastes: os níveis de interpretação que acima referi cabem à participação da maestrina e são expressos por meio de gestos de direção musical e de indicações transmitidas verbalmente aos músicos, nos ensaios. Segundo a maestrina, esta aparente incompletude das pautas tem como propósito simplificar a sua leitura pelos músicos. Por outro lado, e dado que o número de músicos presentes nos ensaios e nas apresentações públicas da tuna é suscetível de variar, as pautas têm de ser suficientemente *abertas*, permitindo que as obras musicais sejam adaptáveis aos instrumentos disponíveis em cada momento. No contexto da tuna, a pauta não é, portanto, um produto acabado. Ainda que favoreça a fixação das obras musicais como objetos artísticos, a pauta está em constante adaptação, em função das recorrentes alterações da configuração instrumental do grupo e da assiduidade dos seus elementos. Por esta razão a escrita das

diferentes partes que constituem os arranjos não é idiomática, ou seja, não é específica para um determinado instrumento.

Em articulação com as cifras, a pauta estabelece uma relevante base de trabalho para os ensaios da tuna, sendo distintamente interpretada por cada um dos naipes, como atrás discuti. No entanto, a apropriação da música pelos tunos não depende exclusivamente da utilização de registos escritos: em conformidade com as suas características individuais, os músicos acionam outros modos de vinculação à música que complementam ou constituem uma alternativa à leitura.

Ao tomar parte nos ensaios da tuna observei a aplicação de estratégias de apropriação da música que se relacionam diretamente com o fenómeno de produção sonora, sem a mediação de registos escritos. Refiro-me, por exemplo, à aprendizagem de linhas melódicas a partir da reprodução de gravações musicais ou, no que respeita aos instrumentistas de guitarra e cavaquinho, ao recurso a posições de acordes previamente assimiladas. Estas posições manuais são particularmente úteis para os tunos menos fluentes na leitura do pentagrama e traduzem, como sugere Philip Priest, “imagens da ação” (2005, 203) sustentadas na competência psicomotora dos músicos:

All musical performance [...] has an important psychomotor element. Playing without notation, in its many forms, is likely to be especially dependent on this element. The action of playing is real, and needs no intermediary between it and the aural image. The sounds themselves, and the means to produce them, form the only substance necessary to play. [...] The image of the action can conjure up the image of the sound (Priest 2005, 204).

Observei também que os instrumentistas privilegiaram a sincronização dos seus movimentos com os de outros músicos¹⁷, e o acompanhamento dos gestos de direção musical da maestrina como meios para ajustar o seu desempenho individual à realização musical coletiva da tuna. Estes procedimentos ilustram a pluralidade de estratégias empregadas pelos membros do grupo para aceder ao conteúdo das obras musicais.

O diagrama abaixo representa os modos de apropriação da música que identifiquei nos ensaios da tuna: um modo visual, apoiado principalmente na leitura e interpretação de códigos escritos, e dois modos fundamentalmente sustentados na perceção auditiva e cinestésica dos músicos. A cada um dos modos correspondem vários recursos e estratégias de apropriação.

¹⁷ Refiro-me à sincronia entre músicos do mesmo naipe, que lhes permite assegurar a simultaneidade das trocas de posições dos acordes, evitando que a sobreposição de harmonias provoque dissonâncias indesejadas. Esta sincronia contribui também para a regularidade da métrica e do andamento das obras musicais.

Modos de apropriação da música		
Visual (códigos escritos)	Auditivo	Cinestésico
Pauta Cifras Versos das canções Outras anotações	Registos sonoros Reprodução musical pela maestrina e/ou por outros membros do grupo Comunicação verbal	Gestos de direção musical Posições dos acordes Sincronismo entre músicos
Recursos de apropriação da música		

Tabela 3 – Modos e recursos de apropriação da música identificados nos ensaios da Tuna Souselense.

Nos ensaios em que participei, os elementos da tuna serviram-se de recursos associados a todos os modos de apropriação identificados, integrando-os de forma holística na sua realização musical. No entanto, cada músico privilegiou um ou outro modo, de acordo com o seu perfil de competências.

A discussão apresentada neste estudo evidencia que os ensaios configuram oportunidades de aprendizagem musical para os elementos da tuna. Em qualquer situação de aprendizagem, o modo como cada indivíduo adquire e processa a informação relaciona-se com o seu “estilo de aprendizagem” preferencial (Riding e Raynor 1998 *apud* Hallam 2001, 64). Susan Hallam refere que, apesar do consenso em torno da existência de diferentes “estilos de aprendizagem”, este assunto tem vindo a alimentar um debate considerável, estando ainda por determinar se estes “estilos” resultam de características fixas do indivíduo ou são adotados como resposta a situações de aprendizagem particulares (Hallam 2001, 65).

Hallam sustenta que qualquer aprendizagem é uma construção sobre conhecimentos previamente adquiridos (Hallam 2001, 64). Por outras palavras, o indivíduo transporta consigo para cada nova situação de aprendizagem um leque de experiências musicais anteriores, razão pela qual a nova informação adquirida tende a ser mais facilmente integrada em estruturas de conhecimento já existentes (*Ibid.*).

Ou seja, o processo de aprendizagem musical pode ser concebido como um *continuum* ao longo do qual novas experiências se articulam com a história individual do músico. Em linha com o contributo de Hallam, propo-

nho que os “estilos de aprendizagem” dos tunos e, por conseguinte, o(s) modo(s) como se apropriam do conteúdo das obras musicais, se relacionam sobretudo com as suas experiências musicais anteriores.

Em entrevistas e conversas informais constatei que alguns músicos (sobretudo os mais jovens) adquiriram conhecimentos e competências musicais em contextos de ensino formais, enquanto outros iniciaram a sua aprendizagem musical como autodidatas ou integrados em diversos grupos e associações musicais. Um inquérito realizado junto dos membros da tuna revelou a pluralidade de agrupamentos e domínios performativos na qual estes músicos se movimentam ou movimentaram: outras tunas, grupos de cordas, grupos de fado, bandas filarmónicas, tocatas de grupos etnográficos e ranchos folclóricos, grupos de cavaquinhos, grupos de concertinas, coros litúrgicos, grupos de cantares tradicionais e grupos de música *folk*. A história de aprendizagem dos músicos opera um papel determinante no que respeita às estratégias por eles privilegiadas para se apropriarem da música. A sua participação em distintos agrupamentos musicais estabelece uma multiplicidade de oportunidades para a assimilação de normas e procedimentos específicos de cada domínio de prática musical.

No ensaio a que acima fiz referência, dedicado à aprendizagem da obra *Ler Devagar*, observei que os músicos mais vinculados à pauta eram, de facto, aqueles que tinham frequentado contextos de ensino musical formais, nos quais os processos de transmissão da música são sobretudo sustentados na escrita e leitura de notação musical, ou seja, num modo de apropriação predominantemente visual. Em contraste, os instrumentistas autodidatas focaram-se na audição da gravação, privilegiando a sua perceção auditiva como recurso de aprendizagem. Recordo, por exemplo, o caso do bandolinista Hortênsio Carvalho, de gravador literalmente *em punho* durante um ensaio para poder, depois, basear o seu estudo individual numa ‘imagem sonora’ da nova peça. Por outro lado, os tunos com experiência no acompanhamento de outros instrumentistas (em diversos contextos), da voz (em grupos de cantares) ou da dança (em grupos etnográficos), recorreram à leitura da cifra, à audição do registo sonoro e à sincronização das mudanças de posições dos acordes com os seus naipes, fazendo uso dos três modos de apropriação da música que atrás identifiquei.

Música para “puxar pela cabeça” – o ensaio como espaço de aprendizagem

Todos os elementos da Tuna Souselense são músicos não-profissionais e integram o grupo de forma voluntária e não remunerada. Em entrevistas e conversas informais, a maioria dos tunos justificou a sua participação nos ensaios de modo vago, aludindo ao seu “gosto pela música”. Quando

convidados a explicitar em que consistia esse “gosto”, os tunos referiram-se aos ensaios não só como espaços de realização musical, mas também como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, como ilustra o seguinte excerto da entrevista a Armando Cação, instrumentista da tuna que, à data desta entrevista, tinha 74 anos de idade.

AC: Gosto muito de dançar [no grupo etnográfico]. Mas a tuna, para mim, dá-me outra alegria.

RM: O que é que é diferente aqui na tuna? Porque é que gosta mais?

AC: Da música, derivado à música.

RM: Prefere esta música, daqui [da tuna]?

AC: Prefiro a música.

RM: E porquê?

AC: Porque é mais trabalhada... dá mais gozo, dá-me gozo estar a aprender!

RM: Dá luta? É um desafio maior?

AC: É uma ideia para puxar pela cabeça, ainda. [...] Dá mais para puxar. Para desenvolver ainda a cabeça (entr. Armando Cação 2013).

As alusões ao ensaio como espaço de aprendizagem musical foram também recorrentes em entrevistas a outros músicos da tuna, que se socorreram de noções como “desenvolvimento”, “progresso” ou “evolução” para se referirem aos ensaios:

Eu progrido um pouco de cada vez que vou [ao ensaio] e tenho notado isso ao longo destes anos. A princípio tinha imensas dificuldades. Agora até me rio, como é que eu tinha tantas dificuldades e agora mexo os dedos facilmente... mais facilmente?! (entr. José Machado Lopes 2014).

Sim, gosto de cantar. E lá [nos ensaios] aprendi umas coisas. Eu não dominava bem a voz, e hoje canto fados de Coimbra e canto fados de Lisboa e sai muito melhor do que o que fazia. A Patrícia pôs-nos mais ou menos. [...] Ensinou-nos a segurar a voz. Eu não sabia segurar a voz, hoje já sei onde é que hei de respirar, para depois desenvolver ali... antigamente não sabia! (entr. Licínio Abreu 2014).

Depois nós começamos a tocar, começamos a evoluir, depois começamos a apanhar, aqui e acolá, executantes muito bons e começamos a apreciar... e isso atraí-nos. Isso liga-nos fortemente à música (entr. Carlos Cação 2013).

No âmbito das ciências da educação, os contextos de aprendizagem são usualmente classificados em três modalidades: formal¹⁸, informal¹⁹ e não-formal²⁰. Embora esta trilogia seja utilizada de modo generalizado, os estudos sobre aprendizagem musical têm privilegiado a oposição entre as modalidades formal e informal. Esta oposição, que radica na dicotomia “música erudita” vs. “música popular” (Green 2002, 3-4; Finnegan 1989, 133; Vitale 2011, 1-2), exclui contextos de aprendizagem como o ensaio da tuna, para o qual convergem códigos, recursos e práticas associados a ambas as convenções referidas.

Em *The Hidden Musicians*, Ruth Finnegan identifica dois modelos contrastantes de aprendizagem: um modelo formal, associado à música “clássica”, e outro informal, relacionado com a “música popular” (Finnegan 1989, 133). Finnegan descreve o modelo formal como um sistema de ensino no qual prevalecem aulas individuais, orientadas por professores especialistas (*Ibid.*, 134-140). De acordo com Finnegan este modelo privilegia a notação musical como recurso de transmissão de conhecimentos (*Ibid.*). Trata-se de um modelo estruturado em torno de um *curriculum* organizado, num sistema progressivo de graus, que conduz a uma validação externa (*Ibid.*, 140).

Segundo a autora que venho a citar, o modelo informal de aprendizagem enfatiza sobretudo a performance (Finnegan 1989, 138). Neste modelo a escrita é secundária: a aprendizagem baseia-se na imitação de registos sonoros e na interação com outros músicos (*Ibid.*, 137-139).

¹⁸ A categoria *aprendizagem formal* refere-se à instituição ‘escola’. Compreende processos de aprendizagem baseados num *curriculum* que define os conteúdos, os objetivos, a duração, a metodologia e a avaliação da aprendizagem (Mak 2006, 2-4). Trata-se de processos de aprendizagem intencional, isto é, o aluno sabe o que aprender, como aprender e qual o nível a alcançar (*Ibid.*). O processo de ensino é dirigido por professores qualificados, estruturado em ciclos e conduz a um reconhecimento formal (*Ibid.*).

¹⁹ A categoria *aprendizagem informal* refere-se a processos de aquisição de conhecimentos no quotidiano, sem a intervenção de uma autoridade educativa (Mak 2006, 3-5). Compreende aprendizagens que decorrem da motivação e da autoiniciativa do aprendiz e que não são estruturadas em torno de objetivos formalmente descritos (*Ibid.*). A aprendizagem, que pode ser intencional ou casual, não é dirigida pela figura do professor nem conduz a uma certificação (*Ibid.*).

²⁰ A modalidade *aprendizagem não formal* designa processos que se situam entre o *formal* e o *informal*. Refere-se a atividades independentes do sistema de educação oficial, as quais são baseadas num *curriculum* menos estruturado (relativamente a contextos formais) e visam públicos e objetivos específicos (Mak 2006, 3). O processo de ensino é adaptado às necessidades do grupo de aprendizagem e menos dirigido pela figura do professor, deixando espaço à aprendizagem entre pares (*Ibid.*). Trata-se de uma modalidade eminentemente experimental que resulta num conhecimento prático, legitimado pelo “saber fazer” (*Ibid.*, 3-5).

Contrariamente ao ensino formal, subordinado a sistemas oficiais de educação, este modelo não impõe restrições de idade (*Ibid.*, 137). Embora não sejam validados por critérios externos, os processos de aprendizagem informal são autoavaliados pelos próprios músicos e legitimados pelo reconhecimento entre pares e de músicos considerados como modelos (*Ibid.*, 138-140).

Finnegan caracteriza o processo de aprendizagem musical a partir da oposição entre os pares formal/erudito e informal/popular. Sustento que os ensaios da tuna configuram um espaço de aprendizagem não-formal, que se situa ‘entre’ estes dois polos. Os ensaios são contextos de aprendizagem estruturados, mas independentes do sistema de educação formal. Com efeito, os tunos não perspetivam os ensaios como aulas, mas referem-se a eles como espaços de construção de conhecimento.

Estes ensaios ocorrem à margem do sistema de educação oficial e, como tal, não estão sujeitos ao cumprimento de um *curriculum* com conteúdos formalmente descritos. No entanto, a aquisição de conhecimentos e competências não fica apenas ao critério da autoiniciativa dos músicos, como é característico de contextos informais de aprendizagem. As obras que constituem o repertório da tuna são um referente para a aprendizagem destes músicos: selecionadas e adaptadas pela maestrina, estas obras configuram um *curriculum oculto* do qual emergem conteúdos que estruturam a aprendizagem dos membros da tuna. Como ficou patente no subcapítulo anterior, os ensaios da tuna privilegiam a interseção entre recursos de apropriação da música associados aos dois modelos de aprendizagem descritos por Ruth Finnegan. Refiro-me, por exemplo, à complementaridade entre a pauta e os registos sonoros.

O ensaio é estruturado e orientado pela maestrina da tuna que, contudo, não tem a figura do professor. Trata-se de um contexto de ensino coletivo, pouco hierarquizado e permeável à aprendizagem entre pares. Talvez por esta razão, a aprendizagem que ocorre nos ensaios é encarada pelos tunos como uma experiência social.

“Rios que vão dar ao mar” – a performance musical como experiência de fluxo

A observação de ensaios, os testemunhos da maestrina e dos restantes músicos da tuna, e a minha própria experiência como maestro de um grupo com características similares permitem-me afirmar que a participação de músicos não-profissionais em atividades musicais associativas depende, em larga medida, do seu envolvimento com o repertório e do bem-estar que retiram do ato de fazer música coletivamente. Por outras palavras, quando um músico se predispõe a participar num ensaio, espera que este lhe propor-

cione uma ocasião aprazível. Para corresponder a esta expectativa, o maestro tem de imprimir ao ensaio a fluência necessária para captar e manter a atenção dos músicos. Dessa fluência depende a aprendizagem dos músicos e, inclusive, a sua participação nos ensaios subsequentes.

Segundo Thomas Turino, a “teoria do fluxo” (*flow*) proposta por Mihaly Csikszentmihalyi contribui para esclarecer o modo através do qual a música pode ajudar os indivíduos a alcançar uma auto-integração mais completa (Turino 2008, 4). Nesta teoria, o conceito de ‘fluxo’ designa um estado de concentração que ocorre quando um indivíduo está de tal modo envolvido numa atividade que todos os outros pensamentos, preocupações e distrações *desaparecem*, permitindo ao ator situar-se no presente, de forma plena (*Ibid.*).

Csikszentmihalyi enumera e explica as condições que estão na base de “experiências de fluxo”. A primeira prende-se com a existência de um equilíbrio adequado entre os desafios inerentes à atividade em causa e o nível de competência do praticante. De acordo com este autor, a atividade deve ter potencial para se expandir continuamente, acomodando possíveis transformações. Para experienciar o estado de fluxo, o praticante tem de manter-se inteiramente focado na atividade que, por esta razão, deve oferecer um retorno imediato e ser claramente delimitada no tempo e no espaço, permitindo que o participante se abstraia da vida quotidiana. Por fim, Csikszentmihalyi sustenta que o estado de fluxo apenas pode ser alcançado se a atividade tiver objetivos claros, bem definidos, e acessíveis no período de tempo estabelecido (Csikszentmihalyi 1990, 71-93).

É pouco provável que todos os elementos da tuna experienciem, em todos os ensaios, o estado de fluxo acima descrito. Todavia, a apropriação da música através da audição, da leitura de códigos escritos e da relação com os gestos da maestrina requer um envolvimento que se aproxima deste estado. Ao longo da minha observação constatei que o envolvimento dos músicos da tuna nos ensaios está particularmente dependente da ação da sua maestrina. Com efeito, Patrícia Ferreira orienta os ensaios tendo em vista a fluência da aprendizagem e realização das obras musicais²¹.

O papel da maestrina

Como venho a documentar, a Tuna Souselense é constituída por músicos com diferentes idades, histórias de aprendizagem e níveis de competência musical. Esta pluralidade exige que Patrícia Ferreira adapte a sua

²¹ O título deste subcapítulo toma de empréstimo uma expressão retirada do texto literário da *Balada de Outono* de José Afonso, uma das obras trabalhadas pela Tuna Souselense durante o período em que realizei trabalho de campo.

participação como maestrina, acionando competências musicais e pedagógicas, recursos de ensino e estratégias de ensaio adequados às particularidades da tuna:

Para manter os músicos no grupo é preciso cativá-los com o repertório. Ter a certeza de que gostam do repertório. [...] Logicamente que eu tenho de ter algum cuidado e bom senso na escolha. Não pode ser algo musical e tecnicamente difícil. Deve ser, acima de tudo, algo que eles tenham prazer em tocar. [...] Depois de definir o repertório dividem-se as partes de acordo com o nível de cada músico. Só no ensaio é que a música passa a fazer sentido, quando ganha forma, estrutura, dinâmica e estilo musical. É exatamente esta fase de construção da partitura que é mais difícil. É também aqui que tenho que utilizar estratégias para eles gostarem ainda mais de fazer música: muito reforço positivo, muita brincadeira pelo meio, brincar com as dificuldades, com os erros, enfim... obviamente, existem momentos de maior tensão, de muita exigência, de trabalho performativo intenso para chegarmos à meta (entr. Patrícia Ferreira 2014b).

Na citação acima, Patrícia Ferreira enumera as várias fases do trabalho que desenvolve enquanto maestrina da tuna, desde a seleção e adaptação das obras musicais à sua preparação durante os ensaios. Centrar-me-ei de seguida em cada uma das etapas deste processo.

Da pauta em branco à sala de ensaio – processos de seleção e adaptação da música

Segundo a maestrina da Tuna Souselense, a organização de um contexto de ensaio capaz de despertar e sustentar o envolvimento dos tunos depende, desde logo, da seleção e adaptação do repertório, tendo em vista alcançar um ponto de equilíbrio entre o grau de dificuldade das obras musicais e os níveis de competência dos músicos (entr. Patrícia Ferreira 2014b).

A seleção das obras musicais constitui a primeira fase de um processo que culmina na sua apresentação ao público. Uma vez que a participação dos membros da tuna nos ensaios depende, como referiu a maestrina, da sua auto-motivação para a prática musical, a escolha do repertório é determinante. Nos ensaios constatei que essa escolha resultou de um compromisso entre as propostas da maestrina e o acolhimento das obras por parte dos tunos. Não obstante a autonomia da diretora artística, os membros da tuna têm um papel ativo no que respeita à seleção do repertório. Estes músicos exprimem com frequência a sua aprovação ou a sua

recusa perante as opções musicais da maestrina, tal como ilustra o seguinte testemunho acerca da introdução de algumas das *Canções Heroicas* de Fernando Lopes-Graça no repertório da tuna:

A maioria das pessoas, por exemplo as pessoas mais velhas, estão habituadas a um repertório tradicional, em que chegam e tocam aquilo. Ao fim do primeiro ensaio, está feito. [...] A dificuldade maior é as pessoas não estarem habituadas a este tipo de repertório. Mas depois habituam-se. [...] Aconteceu um músico vir ter comigo e dizer assim: “Ó Patrícia, peço imensa desculpa, mas eu não consigo acompanhar este repertório, vou ter de me ausentar agora durante algum tempo enquanto vocês estiverem a trabalhar esse repertório, e depois volto”. E eu coloquei esta situação à consideração da orquestra toda: “Vocês querem continuar a trabalhar este repertório? É que houve um colega vosso que se afastou por causa de ser este repertório. Como é? Vamos para a frente, [ou] não vamos?” (entr. Patrícia Ferreira 2014b).

A constituição instrumental das tunas é, desde a emergência deste modelo performativo em Portugal, no final de oitocentos, bastante flexível. Esta circunstância inviabiliza a edição de partituras em série para estes agrupamentos. Por conseguinte, a adaptação das obras musicais (porventura uma das tarefas que melhor caracteriza a ação dos maestros neste domínio de prática musical) é um imperativo. Refiro-me à elaboração de arranjos²², uma estratégia de mediação entre as composições originais e a tuna, que visa dois objetivos: a adaptação das obras musicais à constituição instrumental específica de cada grupo e a atribuição de papéis musicais a cada um dos naipes, de acordo com os níveis de desempenho dos músicos que os compõem.

A análise das partituras elaboradas por Patrícia Ferreira para a Tuna Souselense evidenciou que as partes atribuídas a cada um dos naipes têm diferentes níveis de complexidade rítmica e melódica. Numa das entrevistas que me concedeu, esta maestrina explicou que, ao escrever os arranjos, tem em consideração as capacidades de realização musical dos membros da tuna:

Por exemplo, as partes dos *bandolins* 3 são feitas à medida deles, tendo em conta a dificuldade que eles têm, o que já tocam e o que

²² António Tilly assinala que o termo ‘arranjo’ designa o “trabalho de instrumentação e composição sobre material musical existente” e pode referir-se à elaboração do acompanhamento instrumental ou vocal de uma melodia ou canção ou à “adaptação de uma obra original para outro instrumento ou para agrupamentos de configuração diferente da prevista na composição original” (Tilly 2010, 72).

ainda não tocam. Para os *bandolins 2* normalmente não tem problema nenhum, porque elas tocam bastante bem. Então as partes chatas vão para os *bandolins 2*. Os *bandolins 1* ficam com a melodia principal (entr. Patrícia Ferreira 2014b).

A divisão do trabalho musical, segundo o contributo individual que cada um dos tunos pode dar ao coletivo, tem subjacentes critérios de ordem pedagógica e estabelece a primeira premissa da teoria de Csikszentmihalyi, isto é, permite que o esforço exigido a cada músico seja proporcional ao seu nível de competência. Os arranjos realizados pela maestrina são concebidos de modo a poderem *soar* nos primeiros ensaios, possibilitando aos tunos um retorno imediato da sua ação musical, outra condição prevista na ‘teoria do fluxo’. Contudo, à medida que os tunos vão apurando as suas capacidades de leitura e realização instrumental, o equilíbrio entre os estímulos propostos pela pauta e o seu nível de proficiência pode ficar comprometido. Por outras palavras, a vinculação permanente de um instrumentista a uma pauta demasiadamente simples pode gerar desinteresse, como refere Thomas Turino:

If the challenges are too low, the activity becomes boring and the mind wanders; if the challenges are too high, the activity leads to frustration and the actor cannot engage fully. When the balance is just right, it enhances concentration and that sense of being at one with the activity and perhaps the other people involved. Since flow is experienced as pleasurable, people tend to return again and again to activities that produce this state. As they do so their skill level grows, requiring the challenges to increase if the proper balance is to be maintained (Turino 2008, 4-5).

O imperativo de sustentar o interesse dos tunos pela prática musical requer da maestrina um esforço permanente no sentido de assegurar pontos de equilíbrio entre a exequibilidade das obras musicais e o seu potencial de desafio. Por conseguinte, esta profissional realiza um diagnóstico constante das competências individuais dos músicos, ajustando os arranjos à sua capacidade de realização e incentivando-os a progredir na sua aprendizagem. Nos ensaios constatei que Patrícia Ferreira incitou alguns tunos a transitar entre naipes e, inclusive, a mudar de instrumento, conforme progrediam na leitura da pauta e na sua técnica instrumental. Para além disso, a convergência de diferentes códigos e recursos de apropriação da música abre um espaço de autonomia para a implementação de pequenas variações musicais por parte dos elementos da tuna²³. Todos

²³ Refiro-me, por exemplo, a ornamentações melódicas nos bandolins, a variações rítmicas na percussão ou a elaborações subtis sobre a harmonia, nas guitarras.

estes fatores conferem à música produzida pela tuna um potencial de expansão (Csikszentmihalyi 1990, 74-75) favorável ao envolvimento dos músicos nos ensaios.

Da estante ao palco – o processo de ensaio

Um dos ensaios a que assisti, em setembro de 2015, iniciou-se com a revisão da obra *Balada de Outono*, de José Afonso. Numa primeira abordagem esta obra foi integralmente tocada, quase sem a intervenção da maestrina, que se cingiu a estabelecer um andamento regular e a indicar as entradas aos naipes. De acordo com a maestrina esta primeira realização visou dois objetivos: proporcionar aos tunos uma audição global da obra²⁴ e identificar eventuais dificuldades e erros de interpretação. Nesta fase, os gestos de direção empregues pela maestrina consistiram quase exclusivamente na marcação do padrão de direção convencional²⁵. Observei que este padrão foi adotado como referência pela maioria dos instrumentistas, mas não pelos cantores. Como explicar esta diferente relação dos músicos da tuna com a gestualidade da maestrina?

Segundo Liz Garnett, os músicos interpretam os padrões de direção não apenas como um código visual, mas também como uma alusão às suas experiências musicais anteriores (Garnett 2009, 141). Ou seja, a interpretação dos gestos do maestro relaciona-se com o modo como os músicos foram preparados para os compreender. No que respeita à sua forma e orientação espacial, os padrões de direção aproximam-se do ato de “marcar o compasso”. Trata-se de um procedimento comum, sobretudo em contextos de ensino formais, pelo que é provável que os instrumentistas que frequentaram aulas de música estabeleçam essa analogia, ainda que inconscientemente. Todavia, e como atrás explicitarei, alguns instrumentistas da tuna não têm uma história de aprendizagem musical formal.

Neste e em outros ensaios observei que, ao exemplificar as partes de cada naipe, cantando-as, a maestrina manteve presentes os padrões de direção. A meu ver, este procedimento contribui para que, ao longo de

²⁴ A realização global das obras, recorrente no início da maioria dos ensaios em que participei, permite que os músicos relembrem o andamento, a tonalidade e a métrica das obras musicais, bem como a sua estrutura, nomeadamente as entradas dos naipes e as repetições. Trata-se de um procedimento particularmente útil para os músicos menos fluentes na leitura da pauta que, como atrás referi, privilegiam modos de apropriação da música baseados na sua perceção auditiva e cinestésica.

²⁵ Refiro-me a um código gestual generalizado na prática de direção musical para estabelecer o andamento das obras e facilitar a sincronia entre os músicos. Os padrões de direção codificam informação sobre a pulsação e a métrica da obra.

vários anos de ensaios periódicos, os tunos atribuem sentido a este código gestual, integrando-o nas suas “estruturas de conhecimento” (Hallam 2001, 64). Contudo, em conversas informais, constatei que muitos instrumentistas da tuna não relacionam os padrões de direção com a métrica das obras musicais que tocam, ou seja, não detêm um conhecimento teórico sobre os códigos gestuais aplicados pela maestrina. Trata-se, como sugere Liz Garnett, de um conhecimento empírico que permite otimizar o processo de ensaio:

Much of what goes on in rehearsal may be a matter more of practical consciousness than self-conscious control of technique, that is, it occurs at a level whereby participants can operate competently, without necessarily being able to articulate fully what it is they are doing, or how they are doing it (Garnett 2009, 165).

A direção de padrões transmite aos músicos informação sobre a pulsação e a métrica das obras. Permite não só estabelecer um andamento regular, mas também contextualizar a posição de cada tempo no compasso. Liz Garnett assinala que este código gestual é particularmente útil para músicos vinculados à notação musical, os quais têm de observar alternadamente a pauta e os gestos do maestro (Garnett 2009, 124). De facto, observei que os instrumentistas dividiram a sua atenção entre os códigos escritos e os padrões de direção, no sentido de se sincronizarem com a maestrina.

Ao contrário dos instrumentistas, os cantores da tuna não se apoiam na pauta²⁶. Durante o ensaio da obra *Balada de Outono* constatei que os elementos do grupo vocal olharam permanentemente para a maestrina²⁷ sem, contudo, responderem aos padrões por ela dirigidos. Para manter este naipe em sincronia com a orquestra, a maestrina teve de percutir a pulsação, antecipar as respirações dos cantores e, por vezes, cantar a melodia que lhes estava atribuída.

Após a realização global da obra, a maestrina concentrou-se na correção de erros do texto musical e no trabalho sobre detalhes de articulação, dinâmica e agógica – níveis de interpretação que, como atrás referi, não

²⁶ Este é o único naipe da tuna em que nenhum dos elementos lê notação musical segundo o sistema de cinco linhas. Como acima referi, os cantores adotam como suporte mnemónico um registo escrito com o texto literário das canções (cf. Tabela 2). Contudo, ao longo dos ensaios, memorizam o texto, o que lhes permite prescindir deste suporte.

²⁷ Num estudo dedicado à direção coral Garnett observou que os coralistas que cantam de memória adquirem um maior domínio do conteúdo musical das obras. Por esta razão, podem manter um contacto visual contínuo com o maestro, prescindindo da leitura do padrão para situar os tempos no compasso (Garnett 2009, 124).

estão notados. Tomando como referência a primeira realização da *Balada de Outono*, Patrícia Ferreira assinalou os erros de realização e indicou aos músicos os compassos correspondentes. Estes compassos foram depois trabalhados isoladamente, por repetição. Este exercício orientado para o detalhe apenas foi possível uma vez que todos os instrumentistas adotaram a pauta como suporte mnemónico. Com o conteúdo musical objetivado em códigos escritos, a maestrina pode isolar fragmentos da obra sem que estes percam a coerência. Constatei, contudo, que a maestrina não isolou motivos curtos, mas sim frases com sentido musical, favorecendo a compreensão dos músicos que privilegiam a audição como estratégia de aprendizagem.

Nos momentos em que se centrou nos naipes de guitarras e cavaquinhos, cujas partes consistiam em sequências de acordes, a maestrina cantou a melodia principal. Embora façam uma leitura global da pauta, os tunos que compõem estes naipes não leem notação musical fluentemente, pelo que necessitam da contextualização da melodia para enquadrar a realização da harmonia.

A parte atribuída ao grupo vocal não foi trabalhada isoladamente neste ensaio. A maestrina interveio durante a realização da obra, cantando, no sentido de estimular a projeção vocal dos cantores, corrigir a afinação e aperfeiçoar a articulação do texto. As intervenções vocais da maestrina foram gradualmente substituídas por gestos indicativos da altura dos sons e do fraseado musical. Trata-se, como sustenta Liz Garnett, de “gestos emergentes”, gerados nos ensaios²⁸ em resposta à sonoridade do grupo e como estratégia para resolver problemas musicais específicos (Garnett 2009, 157). Segundo Garnett, estes gestos complementam a linguagem oral nos momentos em que o maestro comunica ao grupo as alterações que devem ser feitas e são depois recuperados durante a realização das obras, chamando a atenção dos músicos para os detalhes trabalhados anteriormente (*Ibid.*).

Com efeito, ao trabalhar aspetos de articulação, agógica e dinâmica, a maestrina da tuna não se limitou a verbalizar as alterações pretendidas: exemplificou-as de forma expressiva, cantando as melodias atribuídas a cada naipe e complementando as suas demonstrações com gestos. A obra foi depois integralmente realizada. Apoiando-se no diagnóstico das dificuldades de cada um dos naipes, a maestrina alertou os músicos para os

²⁸ Garnett distingue entre *gestos musicais* e *gestos didáticos*: enquanto os primeiros visam evocar o carácter expressivo da obra, os segundos são utilizados para corrigir ou explicitar elementos musicais isolados. Segundo esta autora, a alternância entre gestos musicais e didáticos ocorre de forma intuitiva, refletindo a constante mudança de foco do maestro entre a sonoridade global do grupo e o diagnóstico (Garnett 2009, 130-131).

problemas identificados, recuperando gestos empregues em fases prévias do ensaio. Com o andamento da obra musical assimilado pelos tunos, os gestos de direção tornaram-se mais expressivos, favorecendo o *desenho* do contorno melódico, o equilíbrio sonoro entre os naipes e os contrastes de dinâmica.

O ensaio prosseguiu com a aprendizagem da obra *Ler Devagar*, de Júlio Pereira. Tratando-se de uma obra desconhecida pela maioria dos tunos, a maestrina isolou excertos da melodia e ensinou-os por repetição, tocando-os no bandolim²⁹. Ao converter em som a informação codificada na pauta, Patrícia Ferreira simplificou a aprendizagem dos bandolinistas. Para ensinar as progressões harmónicas aos naipes de guitarra e cavaquinho, esta profissional tocou a linha melódica no bandolim, percutiu a pulsação com um pé e sinalizou verbalmente a entrada dos acordes, contextualizando a sua realização. Com a melodia e as progressões harmónicas assimiladas pelos músicos, a maestrina retomou os gestos de direção musical, facilitando a sincronia entre os diferentes naipes. Nesta fase do ensaio, os tunos tocaram em simultâneo com a reprodução de uma gravação da música, que contextualizou os excertos previamente trabalhados por repetição, integrando-os na totalidade da obra.

Na fase final do ensaio, Patrícia Ferreira deu algum espaço aos tunos que, de forma autónoma, se focaram nas partes da obra que consideraram mais complexas. Constatei que os músicos mais experientes auxiliaram os restantes na leitura dos códigos (pauta e cifra), nas dedilhações e nas posições dos acordes, por exemplo. Esta dinâmica de aprendizagem entre pares, recorrente ao longo da minha observação, põe em evidência que os ensaios da tuna configuram um contexto de aprendizagem multidirecional. Os códigos, recursos e estratégias de ensino acionados pela maestrina capacitam os membros da tuna para a prática musical e concorrem para estabelecer um espaço de construção de um conhecimento partilhado.

Considerações finais

A Tuna Souselense é constituída por pessoas com idades, percursos de aprendizagem musical e níveis de leitura de notação musical e de realização vocal e instrumental muito diferenciados. Por conseguinte, os ensaios deste grupo são contextos de aprendizagem nos quais coexistem distintas

²⁹ Nos ensaios a que assisti Patrícia Ferreira tocou frequentemente bandolim, o seu instrumento principal. Em fases iniciais de preparação das obras demonstrou também passagens melódicas e sequências de acordes em outros instrumentos. Esta profissional adquiriu conhecimentos elementares sobre os vários instrumentos da tuna, no sentido de auxiliar os músicos em níveis iniciais de aprendizagem.

“literacias musicais” (Mills e McPherson 2007). Esta pluralidade exige da maestrina da tuna um perfil de competências multifacetado que se traduz na assunção de vários papéis, nomeadamente a seleção de obras musicais e sua adaptação à realidade do grupo que dirige, a liderança dos ensaios e a gestão da aprendizagem dos músicos.

Como acima referi, a produção de arranjos é um imperativo neste domínio de prática musical. Dada a diversidade de constituições instrumentais que caracteriza as tunas, cabe aos respetivos maestros a tarefa de proceder à instrumentação das obras musicais, adaptando-as em linha com as especificidades do grupo musical que dirigem. Como discuti, os arranjos elaborados pela maestrina da Tuna Souselense perseguem o objetivo de alcançar um ponto de equilíbrio entre o grau de dificuldade das obras e os níveis de competência dos membros da tuna. Por outras palavras, os arranjos constituem uma relevante estratégia de ensino, que permite uma mediação eficaz entre o grau de complexidade das composições originais e a diversidade de níveis de proficiência musical *em jogo* nos ensaios da tuna.

Como documentei, as obras musicais trabalhadas nos ensaios da tuna são objetivadas em registos escritos produzidos pela maestrina. Estes registos, que compreendem diferentes códigos de notação musical, são complementados por estratégias e recursos de aprendizagem que se relacionam diretamente com o fenómeno de produção sonora, nas suas dimensões auditiva e cinestésica, constituindo, assim, um modo de aprendizagem alternativo à leitura de notação musical segundo o sistema de cinco linhas. Deste modo, a maestrina da tuna adequa a sua atuação aos “estilos de aprendizagem” dos músicos (Hallam 2001, 65), capacitando-os para a performance musical.

Ao mesmo tempo que responde à necessidade de adaptar as obras musicais à realidade da tuna, a produção de arranjos visa orientar e incentivar a aprendizagem dos tunos, num contínuo e complexo jogo de equilíbrio entre os desafios inerentes à obra e o nível de competência musical por eles alcançado, em diferentes etapas do seu percurso de aprendizagem. No contexto da tuna a pauta não é um produto acabado, ou seja, não tem um carácter prescritivo e irrevogável: é uma ferramenta de trabalho em continua transformação, em função de eventuais alterações da constituição instrumental da tuna, da assiduidade dos instrumentistas aos ensaios e às apresentações públicas e, inclusive, da evolução do perfil de competências dos músicos. Esta plasticidade evidencia um primado da performance sobre a obra: contrastando com outros domínios de prática musical, nos quais o conceito de ‘obra musical’ é definido pela partitura (Barrett 2003, 22), os intervenientes nos ensaios da Tuna Souselense privilegiam a construção da obra musical a partir de uma dimensão performativa que valoriza e compatibiliza o contributo individual que cada um dos tunos pode dar ao coletivo.

Referências bibliográficas

- Barrett, Margaret. 2003 [1998]. “I Hear What You Mean: Music Literacy in the Information Technology Age”. Em *More than Words can say – A view of literacy through the Arts*, ed. Joan Livermore, 21-26. Canberra: Australian Centre for Arts Education.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Finnegan, Ruth. 1989. *The hidden musicians: Music-making in an English town*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garnett, Liz. 2009. *Choral conducting and the construction of meaning: gesture, voice, identity*. Farnham e Burlington: Ashgate Publishing.
- Green, Lucy. 2002. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. London and New York: Ashgate Press.
- Hallam, Susan. 2001. “Learning in music: Complexity and diversity”. Em *Issues in Music Teaching*, ed. C. Philpott e C. Plummeridge, 61-75. London: Routledge Falmer.
- Mak, Peter. 2006. “Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts”. Em *European Forum for Music Education and Training: Project Research*. <https://www.hanze.nl/assets/kc-kunst--samenleving/lifelong-learning-in-music/Documents/Public/learningmusicinformalnonformalandinformalcontexts.pdf>.
- Michels, Ulrich. 2003. *Atlas de Música, vol. 1*. Lisboa: Gradiva.
- Mills, Janet e Gary McPherson. 2007. “Musical Literacy”. Em *The Child as Musician*, ed. Gary McPherson, 155-171. Oxford: Oxford University Press.
- Oliveira, Ernesto Veiga de. 1966. *Instrumentos Musicais Populares Portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Priest, Philip. 2005 [1996]. “Putting listening first: a case of priorities”. Em *Teaching Music*, ed. Gary Spruce, 196-205. London and New York: Routledge Falmer/The Open University.
- Tilly, António. 2010. “Arranjo”. Em *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*, dir. Salwa Castelo-Branco, 72-73. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Turino, Thomas. 2008. *Music as Social Life – The Politics of Participation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vitale, John. 2011. “Formal and Informal Music Learning: Attitudes and Perspectives of Secondary School Non-Music Teachers”. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 1, n.º 5: 1-14.

Entrevistas

- Armando Cação (2013, 19 de dezembro, Souselas).
- Carlos Cação (2013, 4 de dezembro, Souselas).
- José Machado Lopes (2014, 5 de fevereiro, Pampilhosa).
- Licínio Abreu (2014, 18 de fevereiro, Souselas).
- Patrícia Ferreira (2014a, 15 de janeiro, Souselas).
- Patrícia Ferreira (2014b, 14 de maio, Souselas).

NOTAS BIOGRÁFICAS

Ana Alcântara é doutorada em História Contemporânea, pela FCSH-UNL. Tem mestrado em Ciência e Sistemas de Informação Geográfica (ISEGI – UNL) e licenciatura em História variante Arqueologia (FCSH-UNL). É docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal desde 2018 e investigadora do Instituto de História Contemporânea (FCSH-UNL) desde 2008. Tem-se dedicado ao estudo da História Urbana, do Operariado, da Indústria e dos Transportes portugueses no período final do século XIX/início do século XX e à aplicação das Humanidades Digitais à investigação histórica, por entender o território, o espaço físico habitado pelas comunidades, como variável fundamental para a compreensão dos fenómenos e processos históricos.

Bruno Madureira é licenciado em Ciências Musicais e Mestre em Ensino de Educação Musical pela FCSH-UNL e Doutorado em Estudos Artísticos na FLUC, investigador no HTC (CEF). É membro da Banda da Força Aérea e investigador integrado no projecto *A Nossa Música, o nosso mundo: associações musicais, bandas filarmónicas e comunidades locais (1880-2018)*, financiado pela FCT (PTDC/CPC-MMU/5720/2014).

Carla Minelli estudou Flauta Transversal e Musicologia na Universidade de Bolonha. Na década de '90, participou no *Progetto Tropica* (Universidade de Bolonha), realizando estudos sobre os rituais e a música de vários grupos indígenas da Amazônia. Desde 1997 vive em Lisboa. Em 2014 doutorou-se em Etnomusicologia (FCSH-UNL), com a dissertação “Sem música não há festa! Apresentação e participação cívica entre compromissos e brio na Pocarixa”. Atualmente, os seus interesses abrangem também a música no século XVIII em Lisboa. É professora no Agrupamento Escolas Eça de Queirós da capital.

Cristina Fernandes é investigadora contratada no INET-md, NOVA FCSH. Entre 2011 e 2017 realizou um pós-doutoramento sobre as práticas musicais e o cerimonial da Capela Real e Patriarcal de Lisboa (1716-1834), com uma bolsa da FCT, e entre 2015 e 2017 coordenou a linha temática do INET-md “Abordagens Históricas à Performance Musical”. Faz parte da equipa do

projecto europeu *PerformArt-Promoting, Patronising and Practising the Arts in Roman Aristocratic Families (1644-1740)* (CNRS, ÉFR-Rome, financiado pelo ERC) e é co-IR do projecto *PROFMUS-Ser Músico em Portugal: a condição sócio-profissional dos músicos em Lisboa* (NOVA FCSH/FCT). Tem publicado sobre diversos temas relacionados com a música e a cultura no século XVIII, com destaque para as relações musicais entre Portugal, Espanha e Itália. Leccionou em vários estabelecimentos de ensino, incluindo a Escola das Artes – UCP (Porto) e o departamento de Ciências Musicais da NOVA FCSH. É crítica de música do jornal Público.

Maria Helena Milheiro é licenciada em Educação Musical do Ensino Básico (Escola Superior de Educação de Coimbra – 2007) e em Musicologia (Universidade do Minho – 2011) e mestre em Etnomusicologia (Universidade de Aveiro – 2013). Atualmente é doutoranda no programa “Música como Cultura e Cognição” (FCSH-NOVA), financiado pela FCT, tendo cossupervisão pela Universidade do Luxemburgo. Neste contexto desenvolveu trabalho de campo com observação participante na Filarmónica Portuguesa de Paris. Integra o Inet-md desde 2012, tendo participado em projetos de investigação no mesmo. Desde janeiro 2019 integra o ‘Advisory Board’ da Sociedade Internacional para a Investigação e Promoção de Música de Sopros (IGEB), como representante de país.

Maria João Lima é, desde 2013, assistente de investigação no CIES-Iscte e, desde 2018, investigadora do OPAC-Observatório Português das Atividades Culturais. Está atualmente a concluir o seu doutoramento em Sociologia, pelo Iscte, com uma tese sobre participação em coros amadores em Portugal. É mestre em Etnomusicologia e licenciada em Ciências Musicais pela FCSH-UNL. Foi investigadora do INET-MD (1995-2000) e do Observatório das Atividades Culturais (2001-2013). Tem colaborado em diversos estudos e publicações sobre políticas culturais locais e nacionais, públicos da cultura e participação cultural.

Maria do Rosário Pestana é professora Auxiliar na Universidade de Aveiro e integra o INET-md. Etnomusicóloga, desenvolve investigação sobre folclore e folclorização, música e emigração, música de expressão local e indústrias culturais. Coordenou o projeto “A música no meio: o canto em coro no contexto do orfeonismo (1880-2012)” e coordena atualmente dois projetos também financiados pela FCT: “A nossa música, o nosso mundo: Associações musicais, bandas filarmónicas e comunidades locais (1880-2018)” e “Práticas sustentáveis: um estudo sobre o pós-folclorismo em Portugal no século XXI”.

Moema Macedo é bandolinista, licenciada em Música pela Universidade Federal de Pernambuco e mestre em Musicologia pela Universidade de Aveiro. Leciona bandolim Conservatório Pernambucano de Música e na Rede Municipal de Olinda. Participou como 1.º Bandolim na Orquestra Portuguesa de Guitarras e Bandolins (OPGB) no Porto, de setembro de 2015 a janeiro de 2018. Gravou vários CDs e participou em vários estágios e festivais nacionais e internacionais de música, tais como MIMO – Mostra Internacional de Música em Olinda, FITO – Festival Internacional de Teatro de Objeto, III Festival de Música de Plectro – Portugal, IV Festival Internacional de Música de Plectro – Portugal, III Estágio Internacional da OPGBAC com o Professor de Bandolim Daniel Ahlert – Portugal.

Rui Bessa concluiu o Doutoramento em Ciências Musicais em 2009 pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Mestrado em Ciências Musicais em 2001 pela mesma Universidade e Licenciatura em Professores do Ensino Básico – Variante Educação Musical em 1996 pelo Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação. É Professor Adjunto no Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação. Publicou artigos em revistas especializadas. Possui capítulos de livros. É docente nas áreas da História da Música, Pedagogia Musical, Formação de professores de música, educadores de infância e professores do 1.º ciclo. Nas suas atividades investigativas interagiu com vários colaboradores em coautorias de trabalhos científicos.

Rui Marques atua como investigador no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro/ Instituto de Etnomusicologia, Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md) e como docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. É licenciado e mestre em Educação Musical (ESEC-IPC) e mestre em Ensino de Música, com especialização em Teoria e Formação Musical (DeCA-UA). Em 2019, concluiu o doutoramento em Música, na área de especialização em Etnomusicologia (DeCA-UA), com a defesa de uma tese intitulada “Tunas em Portugal: espaços de construção, negociação e transformação social através da música. Um estudo sobre a Tuna Souselense”, realizada sob a orientação científica de Maria do Rosário Pestana e coorientação de Daniel Melo. Integra as equipas dos projetos “A nossa música, o nosso mundo: Associações musicais, bandas filarmónicas e comunidades locais (1880-2018)” e “EcoMusic – Práticas sustentáveis: um estudo sobre o pós-folclorismo em Portugal no século XXI”, em curso na Universidade de Aveiro.

Teresa Gentil é compositora, intérprete e investigadora. É atualmente doutoranda em etnomusicologia e bolseira de investigação com o financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT – SFRH/BD/137392/2018). É mestre em etnomusicologia pela Universidade Nova de Lisboa, licenciada em composição pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (Porto) e pós-graduada em Educação – Conceção e Desenvolvimento de Projetos Artísticos e Culturais pela Universidade dos Açores. Compõe para orquestra, teatro, teatro musical, cinema, dança e colabora regularmente com o serviço educativo da Casa da Música, Fábrica das Artes (Centro Cultural de Belém), Plano Nacional de Leitura e Plano Nacional das Artes. Obras da sua autoria foram já apresentadas na Fundação Calouste Gulbenkian, no Teatro Nacional D. Maria II, no Teatro São Luís (Lisboa), Teatro Viriato (Viseu), Centro Cultural Vila Flor (Guimarães), Théâtre de la Ville (Paris), entre outros. Tem editados cinco álbuns de música original tendo sido distinguida com o prémio Labjovem/Teatro e Labjovem/Música, atribuído pelo Governo Regional dos Açores, e com o prémio Zeca Afonso, atribuído pela Câmara Municipal de Almada.

COLIBRI – ARTES GRÁFICAS

Rua Major João Luís de Moura, Famões Park
– ARMAZEM AB – 1685 - 650 Famões
TELEFONE | (+351) **21 931 74 99**
www.edi-colibri.pt | colibri@edi-colibri.pt
