



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA DA UFP
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

Andréia Caroline Assunção da Silva

**RITMO E DINÂMICA: A INTERSEÇÃO SOBRE VIVÊNCIAS DE UMA
BAILARINA CLÁSSICA OBOÍSTA.**

Belém – PA

2022

Andréia Caroline Assunção da Silva

**RITMO E DINÂMICA: A INTERSEÇÃO SOBRE VIVÊNCIAS DE UMA
BAILARINA CLÁSSICA OBOÍSTA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no curso de Licenciatura em Dança da Faculdade de Dança da UFPA como requisito básico para o cumprimento da atividade curricular TCC II, ministrada pela profa. Dra. Luiza Monteiro e Souza.

Belém – PA

2022



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos quatorze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 15 horas, na sala 22, da Faculdade de Dança da Universidade Federal do Pará, reuniu-se a Banca Examinadora constituída pelos docentes: Profa. Dra. Luiza Monteiro e Souza (Orientadora e Presidente da Sessão); Profa. Ma. Lúcia Uchôa (Membro) e Profa. Dra. Waldete Brito Silva de Freitas, para proceder à avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Ritmo e Dinâmica: A intersecção sobre vivências de uma Bailarina Clássica Oboísta, de autoria da aluna Andréia Caroline Assunção da Silva, da turma: 2017, do Curso de Licenciatura em Dança. Iniciado os trabalhos, a Presidente da Sessão apresentou as normas de Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso e, em seguida, convidou a aluna para fazer a apresentação do trabalho. Após a exposição oral, a estudante foi arguida pelos membros da banca, que atribuíram conceito excelente ao seu Trabalho de Conclusão de Curso, tendo sido assim aprovado (aprovado/reprovado), conforme normas regulamentares. Nada mais havendo a tratar, eu, Luiza Monteiro e Souza (presidente da banca), lavrei a presente ata que segue assinada por mim, pelos demais membros da banca examinadora do trabalho avaliado e pela aluna.

Luiza Monteiro e Souza
Presidente da Banca

Waldete Brito Silva de Freitas
Membro da Banca

Maria Lúcia da Silva Uchôa
Membro da Banca

Andréia Caroline Assunção da Silva
Aluno(a)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBDSistema
de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586r Silva, Andréia Caroline Assunção da.

Ritmo e dinâmica: : A interseção sobre vivências de uma bailarina clássica oboísta. / Andréia Caroline Assunção da Silva. —2022.

69 f. : il. Color.

Orientador(a): Profª. Dra. Luiza Monteiro E Souza

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Faculdade de Dança, Belém, 2022.

3. Ballet clássico. 2. Oboé. 3. Vivências. 4. Diagrama. 5. Interseção. I. Título.

CDD 000

AGRADECIMENTOS

A Deus, à Virgem de Nazaré e ao meu Pai, por todo o apoio e incentivo para que tudo isso se tornasse possível.

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me concedeu a vida e a predisposição para as Artes, e que me guardou neste período pandêmico, em que muitos perderam suas vidas. Agradeço também à minha mãe dos céus, Virgem Maria de Nazaré, pelas inúmeras orações que foram ouvidas. E, então, aos meus responsáveis deste plano espiritual. Obrigada ao meu pai, Admilson Alcântara, pelo apoio nos estudos das Artes, e por sempre me empoderar quanto aos meus estudos artísticos. Agradeço as incansáveis manhãs acordadas para fazer meu café, e pela sua responsabilidade e amizade de sempre. Enfim, meus agradecimentos ao senhor não caberiam nesta página, tampouco nesta vida! Obrigada à minha mãe, Neusimar Assunção, por gerar-me em seu útero, por amar-me e sempre também acreditar nos meus seguimentos Artísticos. Gratidão à sua Dança. Obrigada ao meu namorado, João Pedro Moraes, pelo apoio, admiração e paciência que teve durante os diversos momentos de minha indisponibilidade, pois sempre que podia, estava ao meu lado.

Obrigada à Escola de dança Arte em Movimentos, e aos mestres que compuseram esta instituição, sendo os responsáveis pelo meu aprendizado, e que por dez anos contribuíram com minha carreira. Agradeço ao Conservatório Carlos Gomes e aos professores André Xavier e Vitor Ribeiro, pelos sensíveis ensinamentos e por sempre respeitarem este corpo dançante. Sou grata, também, aos meus amigos Virgínia Machado, André Aires e Jhonatan Tavares, que tornaram este momento de estudo muito mais gentil e divertido. Muito obrigada por sempre serem sensíveis quanto ao meu processo de estudo e pelo amoroso acolhimento. Obrigada à minha Orientadora deste processo, Profa. Dra. Luiza Monteiro, por, primeiramente, ser gentil quanto ao aceitar me orientar. Muito obrigada pela incansável missão de conduzir este lindo processo, e por sempre ser muito atenciosa e responsável. Obrigada à minha colega de grupo de reuniões de TCC, Ully Brito, pelas gentis colaborações e pela partilha de conhecimentos durante este processo. Obrigada, também, à Professora Dielle Angelim, pelo atual acolhimento nos estudos de Ballet Clássico, pela afeição que sempre teve por mim e pelas orientações e partilha que foram e vão além das salas de aula. Obrigada ao meu amigo de caminhada espiritual, Luciano Simões, pelos seus responsáveis aconselhamentos quanto às minhas ações no processo da vida. Certamente foram de grande valia, neste momento.

E, por fim, muito obrigada à vida. Pela dádiva de viver. Sou grata por todos os processos que me fizeste passar, pois compreendo que cada momento contribuiu com o que hoje sei, e com o que um dia saberei. Obrigada, vida, pelos concertos e desconcertos, encontros e desencontros que me permitiste viver. Estes me fizeram encontrar onde estou. Obrigada, vida, por esta holística tão bela e árdua. Obrigada, vida, por gerar-me Artista!

“Tudo na vida passa a ter sentido quando podemos relacionar um determinado aprendizado a algo que está presente em nosso cotidiano, quando podemos utilizar o conhecimento adquirido para aquilo que constantemente realizamos”.

(PINHEIRO, 2015, p. 35)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, desenvolveu sua pesquisa, a partir dos incômodos gerados nas aulas de Ballet Clássico. Há alguns anos atrás, na Escola de Dança Arte em Movimentos. Mas que enfim, teve a construção de conhecimentos, acerca desta inquietação, por meio das vivências nas linguagens Musical, no Conservatório de Música Carlos Gomes. E desta dualidade, ora Dança ora Música, sugeri a organização desta pesquisa, pelo Diagrama de Veen, nomeado aqui de Diagrama das Artes. Destacando então, como objetivo geral, analisar os componentes da interseção/intersecção (ritmo e dinâmica). Afim e mostrar que estes, convergem, para com, os conjuntos Dança e Música. E para este processo, foram registradas minhas vivências, nas aulas de Ballet Clássico e aulas de Música. E como principais norteadores desta pesquisa, conversei com os seguintes autores: Débora Pinheiro em seus aspectos, da Sinfonia “MUSIDAN” que caminha nas duas linguagens Dança e Música; Agrippina Vaganova, em sua fundamentação da Dança Clássica, mestra regente em meus estudos no Ballet Clássico; Le Breton, como o estudo do corpo em sua inserção social. E para a linguagem musical, conversei com os autores principais: Bohumil Med, com os conceitos básicos da teoria Musical e Roy Benett, para com a organização histórica da Música. A pesquisa mostrou-se reveladora, quanto aos aspectos enriquecedores, deste corpo em constante pesquisa.

Palavras-chave: ballet clássico; oboé; vivências; diagrama; interseção.

ABSTRACT

This final paper was developed from my discomfort generated in Classical Ballet classes with the musical scores of my fifth-grade teacher at Escola de Dança Arte em Movimentos, a discomfort that I was able to study when I was approved in Musicalization and instrumentalization at the Instituto Estadual Conservatório de Música Carlos Gomes. And for this duality, sometimes Dance, sometimes Music, I suggested organizing this research by the Venn Diagram, named here as the “Arts Diagram”, with the general objective of analyzing the intersection components (rhythm and dynamics), to show that these converge with the Dance and Music sets. For this process, my experiences in Classical Ballet classes and Music classes were recorded. As the main guides of this research, the following authors dialogued: Débora Pinheiro, in her aspects of the “MUSIDAN” Symphony, which walks in both Dance and Music languages; Agrippina Vaganova, in her foundation of Classical Dance, master regent in my studies in Classical Ballet; Le Breton, with the study of the body in its social insertion. And for the musical language, the following authors dialogued: Bohumil Med, with the basic concepts of Music theory and Roy Benett, with the historical organization of Music. The research proved to be revealing regarding the enriching aspects of this body in constant research.

Keywords: classical ballet; oboe; experiences; diagram; intersection.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – 3º Série Arte em Movimentos.....	22
Figura 02 - Apresentação de fim de ano.....	22
Figura 03 – Aprovação no vestibular.....	22
Figura 04 – Formatura Arte em Movimentos.....	22
Figura 05 – Projeto “Só Arte”.....	23
Figura 06 – Professora Arte em Movimento.....	23
Figura 07 – Professora (GAP).....	23
Figura 08 – Curso com Kamilla Abreu.....	23
Figura 09 – Agrippina Vaganova.....	24
Figura 10 – Brasão da Instituição.....	28
Figura 11 – Aprovação em musicalização.....	30
Figura 12 – Masterclass Moisés Pena.	30
Figura 13 – III ENIM Mrs. Dan Willet (EUA).....	31
Figura 14 – Maestro Carlos Gomes.....	35
Figura 15 – Família dos Oboés.....	38
Figura 16 – Case fechado e identificado.....	38
Figura 17 – Case aberto.....	38
Figura 18 – Capana.....	39
Figura 19 – “Corpo Superior”.....	39
Figura 20 – Oboé montado.....	39
Figura 21 – Case de palhetas fechado.....	39
Figura 22 – Case de palhetas aberto.....	39
Figura 23 – Canas descansando.....	40
Figura 24 – Canas “goivadas”.....	40
Figura 25 – Canas “raspadas”.....	40
Figura 26 – Palheta sendo montada.....	40
Figura 27 – Nossa mesa.....	40
Figura 28 – Conjunto “Ballet Clássico”.	42
Figura 29 – Sapatilha de meia ponta calçada.....	44
Figura 30 – Sapatilha de meia ponta descalçada.....	44
Figura 31 – Sapatilha de ponta calçada.....	44
Figura 32 – Sapatilha de ponta descalçada.....	44

Figura 33 – Tutu Romântico.....	47
Figura 34 – Tutu Bandeja / Prato.....	47
Figura 35 – Ballet La Sylphide (1832).....	47
Figura 36 – Rei Luiz XIV “O Rei Sol”.....	47
Figura 37 – Conjunto “Oboísta”.....	50
Figura 38 – Escala dinâmica.....	52
Figura 39 – Pentagrama – Linhas e espaços.....	53
Figura 40 - Partitura musical com todos os componentes a serem tocados.....	53
Figura 41 – Instrumentos medievais.....	54
Figura 42 – Diagrama de minhas duas vivências.....	55
Figura 43 – Tabela do andamento em que se situa o “pliê”.....	58
Figura 44 – Execução do pliê.....	58
Figura 45 – tabela de andamento em que se situa o “Battement Tender”.....	59
Figura 46 – Tabela de andamento em que se situa o “Battermeent Tender”.....	59
Figura 47 – Execução do “Batterment Tender”.....	60
Figura 48 – Aula prática de aboé.....	61

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	13
2. OS PRIMEIROS PASSOS: A TRAJETÓRIA NO BALLET CLÁSSICO.....	17
2.1. A Dança se Constituía.....	17
2.2. A Mestre Do Método: Agrippina Vaganova (1879-1951).....	23
2.3. Da Curiosidade: A Trajetória na Música.....	28
2.4. Atuação Enquanto Estudante na Instituição Carlos Gomes.....	31
2.5. Uma Breve História do Conservatório Carlos Gomes.....	34
2.6. Do Oboé.....	36
3. APLICAÇÃO DO DIAGRAMA DE VENN PARA ANÁLISE DA RELAÇÃO DANÇA E MÚSICA.....	41
3.1. Conjunto “B” (Ballet Clássico): Minha Origem e Percussora de Dúvidas.....	42
3.1.1. Corpo.....	43
3.1.2. Sapatilha de Ponta.....	44
3.1.3. Figurinho.....	46
3.1.4. Ritmo.....	48
3.1.5. Dinâmica.....	49
3.2. Conjunto “O” (Oboísta): Espaço de ressignificações.....	50
3.2.1. Ritmo.....	50
3.2.2. Dinâmica.....	51
3.2.3. Partitura musical.....	52
3.2.4. “Corpo Secundário”.....	53
3.2.5. Palheta dupla.....	54
4. INTERSEÇÃO/INTERSECÇÃO: O ENTRELAÇAR DAS VIVÊNCIAS “BALLET CLÁSSICO” E “OBOÍSTA”.....	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	68

1. INTRODUÇÃO

Eu, Andréia Silva, Paraense, Escorpiana, Bailarina Clássica, oboísta e discente do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará, venho apresentar os objetos desta pesquisa: Música e Dança, vindos dos atravessamentos das vivências da Bailarina Clássica que se insere em um contexto diferente do que já está acostumada. Ou seja, este corpo, que já compreende as linguagens dos movimentos corporais, agora está a conhecer o mundo da linguagem musical.

Esse encontro é instigado a desenvolver-se por conta de fortes vivências musicais e de dança, que percorrem minha construção de vida. Pois antes mesmo que o meu dançar e tocar fossem colocados em espaços acadêmicos, cresci com pais envolvidos com a Arte. Minha mãe, Neusimar Assunção, é bailarina e ex-integrante de um grupo folclórico chamado “tambatajá”, o qual lembro que, em minha infância, acompanhava os ensaios e ficava encantada com os movimentos das longas saias que vestiam as integrantes do grupo. E meu pai, Admilson Alcântara, é ex-integrante de uma Banda denominada “Raio de Sol”, onde tocava bateria e, em alguns momentos, violão também; recordo-me de ver meu pai dedilhar o violão pela casa e batucar os móveis à época.

Atualmente, nenhum dos dois prosseguiu na carreira artística, minha mãe seguiu a área da Pedagogia, e meu pai a área da Matemática, com um pequeno pé na Física. Entretanto, apoiam fortemente meu caminhar na arte. Sendo assim, considero que essa estreita relação vivida com uma bailarina e um músico me despertou a curiosidade nessas duas linguagens. Contudo, as aulas de ballet não começaram por mero capricho de dois pais artistas que tentam forçar a filha ser musicista e/ou bailarina, mas sim por recomendações médicas.

De fato, somente aos treze anos de idade fui matriculada em uma Escola de Dança, onde realmente iniciei o estudo em uma metodologia, na Escola de Dança Arte em Movimentos, localizada na Avenida Ceará, nº 31, no bairro de São Braz, em Belém, Pará, Brasil. É então nessa escola que inicio minhas principais vivências no mundo da dança.

Em vários momentos, tive o privilégio de construir minhas primeiras vivências com Professores advindos de fora do Estado, além de conquistar bolsas de estudo internacionais. Todavia, essa relação se encerrou quando me formei, aos dezenove anos, na metodologia vigente, Metodologia Russa (Vaganova). Dois anos depois, atuei como professora da primeira série na metodologia Vaganova, porém, somente por um ano.

Também foi nesse lugar que se iniciaram meus incômodos em relação à música e à dança. Esses incômodos de fato foram despertados na quinta série da metodologia Vaganova,

onde percebi, em diversos momentos, que a contagem que a professora falava, à época, não batia com o ritmo exato que a música do exercício pedia.

Essa característica incomodava-me bastante, então tentava alcançar os exercícios da melhor maneira possível, porém, o ritmo e os passos entravam em conflito. De toda forma, nunca expressei tal incômodo, por haver um medo de minha parte de externar tal crítica, em virtude da forte hierarquia existente no ballet clássico.

Foi então que, em dois mil e dezessete, dediquei-me a uma seleção para iniciar os estudos musicais e, felizmente, fui aprovada. Isto se dá no cenário de Belém do Pará, em uma das escolas de música mais antigas do Brasil, o Conservatório Carlos Gomes. Nessa instituição, estudei por um ano o curso de Musicalização, e hoje estudo o instrumento Orquestral de sopro oboé.

Com o passar do tempo, essa relação entre Dança e Música começou a estreitar-se, pois eu saía das aulas de ballet e encontrava os movimentos nas partituras musicais que estudava. Observava, assim, os momentos de encontro que estas faziam. Como no momento em que o corpo expressa a sua linguagem corporal em meio aos ritmos, melodia e harmonia.

Ao observar, percebia que a música também continha movimentos, mas que esses eram mais audíveis do que visuais, e quando se faziam visuais, falavam sobre o movimento transcrito em comando, como em partituras. Acredito que essas percepções se davam por ter construído, em minhas vivências, a concepção do movimento da Bailarina Clássica que dança a música.

Ou seja, essas vivências, quando somadas, foram capazes de entrelaçar-se. E isso se dá em virtude de que “A dança e a música, assim como a própria vida, têm no ritmo sua essência.” (PINHEIRO, 2016, p. 105). Por meio dessa fala, compreendo que o ritmo está presente nesses dois universos, Dança e Música.

Inicialmente, isso torna possível o costurar desses atravessamentos dos conceitos entre Dança e Música. E, durante esses atravessamentos, entendo que meu corpo escuta, vê e sente, pelos sentidos da Dança, a Música que estou a tocar, pois, para Le Breton “Antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (LE BRETON, 2010, p. 7).

Esse processo acontece porque, antes de habitar a Música, a Dança já constituía o meu corpo. E um corpo não se insere sem existência. Em verdade, é preciso existir para inserir-se. E, quando inserido, recebe em sua pele percepções de acordo com suas vivências.

Sendo assim, durante um diálogo com meu pai, discorremos teorias sobre Dança, Música e Matemática. Então, disse a ele que, para mim, “Bailarina Clássica” e “Oboísta” são

dois conjuntos, pois têm suas especificidades. E, nesses conjuntos, caberiam os conceitos latentes de minha trajetória, as nuances que mais se atravessam, fazem as costuras entre um conjunto e outro, formando, assim, a intersecção/interseção, que é o ponto principal desta pesquisa. Já o total seriam todas as vivências que me atravessaram durante minha vida artística, fazendo-nos, então, perpassar pelos estudos do Diagrama de Venn.

Esse assunto da linguagem Matemática tem por objetivo expressar as representações dos dados estatísticos, em que: para o conjunto A: {1,2,3,4 e 5} e B: {4,5,6,7 e 8}, encontra-se nos dois conjuntos “4 e 5”, formando, dessa forma, a intersecção/interseção e o total, que é igual a todos os números do universo.

Dessa maneira, construí uma possível representação do que seriam essas vivências Artísticas, as vivências de uma Bailarina Clássica Oboísta. Dessarte, pode-se interpretar “Bailarina Clássica” e “Oboísta” como dois conjuntos que compõem suas especificidades, que seriam as questões particulares de cada linguagem, mas que, nas interseções ou intersecções, convergem-se.

Consequentemente, interpretei o conjunto “Bailarina Clássica”, representado pela letra “B”, como conjunto B: {corpo; sapatilha de ponta; figurino; ritmo; dinâmica}, enquanto “Oboísta”, representado pela letra “O”, tem em seu conjunto O: {Ritmo; dinâmica; partitura musical; instrumento musical; palheta dupla}, resultando em sua interseção {Ritmo e dinâmica} e no total: Todas as vivências que me atravessaram neste processo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os componentes da interseção/intersecção (ritmo e dinâmica), a fim de mostrar o que conversam os dois conjuntos, pois ambos costuram as minhas vivências, uma vez que acredito que, mesmo sendo Bailarina Clássica e Oboísta, o que se torna latente durante este processo é a interseção.

A partir desses, esta pesquisa tem como objetivos específicos: analisar como o ritmo e a dinâmica se mostram nas linguagens Dança (Ballet Clássico) e Música Erudita (oboísta), e discutir o problema da pesquisa: de que maneira a inserção nas linguagens Dança e Música pode ter-me direcionado à concepção de que ritmo e dinâmica estariam em convergência?

Sendo assim, inicio uma pesquisa-ação quanto à realidade em que estou inserida, e registro por vídeos e fotos os ambientes que discorrem minha Dança e estudos na Música. Este processo se dá no Conservatório Carlos Gomes, localizado na Avenida Gentil Bitencourt, nº 977, no bairro Nazaré, Belém, Pará, Brasil, onde estudo teoria Musical, solfejo e Instrumento.

Minha agenda de estudos em Música e Dança divide-se da seguinte forma: Quinta-Feira, das 17h às 18h, as aulas são de instrumento, com o Professor Vitor Vasco; Sexta-feira, das 15h às 16h, estudo teoria musical, e das 16h às 17h, Solfejo, com o professor Isaque Passos. Já as aulas de Ballet Clássico ocorrem nos dias de Segunda-feira e Quarta-feira, das 19h30min às 20h30min, com a Professora Dielle Angelim, na Academia Bothytec, localizada na Avenida Governador José Malcher, nº 147, no bairro Nazaré, em Belém, Pará, Brasil.

Nesse decorrer dos estudos, em meio à ansiedade de atentar-me às datas de provas, prazos e conteúdo que nos são exigidos no conservatório, fora necessária também uma sensibilidade ao captar os acontecimentos do grupo onde estava inserida. Sendo assim, iniciei a pesquisa registrando minha rotina de estudante do Conservatório Carlos Gomes, mas para as aulas de teoria Musical e Solfejo, restou-me o registro somente em fotografias, pois estava lidando com pessoas bem tímidas, e não queria incomodá-las. Em contrapartida, senti-me bem à vontade e acolhida ao registrar as aulas de instrumento, onde tive a liberdade de fotografar e gravar as aulas.

Para as aulas de Ballet Clássico, consegui registros fotográficos e em vídeo, pois estava lidando com pessoas mais acostumadas com a exposição do corpo, cabendo-me, também, a liberdade de registrar os momentos da aula. Dessa forma, foi construído um cronograma e um pequeno roteiro do que seria necessário registrar.

Com horários fixos e quase que apertados, temia que deixasse escapar detalhes que, para mim, eram esclarecidos, mas para quem está de fora, talvez causassem alguma confusão. Para a divisão desta pesquisa, classifiquei como os principais autores Débora Pinheiro (2015) como a teórica da Dança e Música; Bohumil Med (2017) como o teórico da Música e Le Breton (2010) para as discussões do comportamento somático do corpo nas duas linguagens.

Tendo como processo de divisão os capítulos e subcapítulos: 1- sobre minha trajetória na Dança, como cheguei nesta linguagem; 1.1- sobre uma breve história acerca da mestra que rege meus ternos estudos no Ballet Clássico, Agrippina Vaganova; 2- Como cheguei aos estudos Musicais e minha trajetória nesse âmbito; 2.1- meu processo de atuação enquanto estudante do Instituto Estadual Conservatório Carlos Gomes; 2.2- apresentação sobre o meu instrumento Oboé; 2.3- uma breve história acerca do Conservatório Carlos Gomes. E, finalmente, como consequência de toda essa trajetória, temos o capítulo 3- o processo de construção do Diagrama de Venn.

2. OS PRIMEIROS PASSOS: A TRAJETÓRIA NO BALLET CLÁSSICO

Início este trabalho por onde partiram minhas primeiras andanças no mundo Artístico, especificamente, no Ballet Clássico. Será neste lugar que contarei quais os motivos que me levaram a este encontro, e espaços por onde construí minha trajetória.

Também direi como se deram os processos de aprendizagem, e quais professores fizeram parte dessa construção. Discorrerei sobre a oportunidade que tive enquanto bailarina e professora atuante, mesmo ainda durante esse processo acadêmico de Licencianda em Dança. Então, sem mais delongas...

2.1. A Dança se Construía

Os estudos no Ballet Clássico entraram em minha vida aos cinco anos de idade, na própria escola onde estudava na época, “Piaget”, localizada na Avenida Celso Malcher, nº 455, no bairro da terra Firme, em Belém do Pará, Brasil. Acontece que, aos cinco anos de idade, fui diagnosticada pelo pediatra com uma má postura no pé direito.

Ele era rotacionado para o lado interno, dificultando o meu andar. Posto isto, junto das palmilhas ortopédicas, fui matriculada na aula de Ballet Clássico, para a correção da má postura. Infelizmente, pela pouca idade, não me recordo do nome e tampouco da metodologia de ensino das aulas de Ballet.

Por sorte, com o passar dos anos, a má postura foi corrigida, tornando as idas para as aulas somente apaixonantes e cada vez mais instigantes. Encantavam-me as roupas, as sapatilhas, as músicas...

Eu realmente amava dançar, e recordo que gostava de brincar de “coreografar”. A brincadeira consistia em pegar os CD’s do meu pai, 17ssopr-los no seu antigo “Discman”, ouvir o CD inteiro e selecionar uma música para ficar inventando passos, de acordo com a música. Também recordo que meu amor por esse eletrônico foi tão grande, que meu pai decidiu repassá-lo para mim, e acredito que nessa brincadeira eu já estava estreitando o laço com a música.

Então, foi somente aos doze anos, no ano de dois mil e doze, que iniciei de fato em uma Escola de Dança, na Escola de Dança Arte em Movimentos, sob a direção de Rose Meiguins¹, em Belém do Pará, localizada no bairro de São Braz. Nesse espaço, estudei as oito séries da Metodologia Vaganova (Russa).

¹ Diretora da Escola de Dança Arte em Movimentos

Acontece que a metodologia se divide em séries (oito, no total), onde, a cada nível, aumenta-se a dificuldade. Cada série tem a duração de um ano, e ao fim desse ano é realizado um exame para avaliar o grau técnico do bailarino ou bailarina e avaliar sua aprovação. Esse processo avaliativo denomina-se “exame de fim de ano”, pois para a metodologia Vaganova, é exigido uma limpeza corporal de acordo com as séries. Isso se dá para que, a cada etapa, seja aumentado o nível de dificuldade, como cita Agrippina: “De acordo com seu método os braços [...] devem não apenas ser expressivos, leves e “melodiosos”, mas também devem auxiliar ativamente o movimento” (VAGANOVA, 1969, p. 20).

E para que decorra de forma proveitosa esse exame, é de grande responsabilidade que o ensino do professor tenha tido a sua aplicabilidade de maneira esclarecida para os alunos. Para que não existam dúvidas latentes no processo de avaliação final.

Segundo relata Dielle Angellim², ex-professora da escola de Dança Arte em Movimentos, em uma breve entrevista cedida no dia 30 Junho de 2022, sobre esta aplicabilidade coerente do ensino, “Eu tento dar aula de uma forma que o aluno consiga entender. Tem técnica, tem metodologia, mas também tem que ter ludicidade” (ANGELLIM, 2022).

Esta fala destaca a importância do entendimento sobre a realidade em que a faixa etária do aluno está inserida. Ou seja, ensinar técnicas é também saber respeitar a maneira como é aprendido, em suas etapas de desenvolvimento motor, o conhecimento de cada criança.

Ainda na entrevista, eu a questiono sobre o ensino mais específico da metodologia. Ou seja, como funciona o seu processo de entendimento em relação a uma metodologia de ensino, e sua aplicabilidade na realidade de sala de aula, ao que a professora responde: “Desde que me entendi professora, comecei a aprofundar, para passar o conhecimento correto para o aluno, e não uma colcha de retalhos”.

Este pensamento reforça a ideia da importância de situar o aluno quanto à sua inserção no ensino, seja conversando ao fim das aulas sobre quais conteúdos aprenderam, e quais assuntos estão por vir, dialogando sobre o objetivo da série em que estão inseridos... Desse modo, o diálogo do professor com os alunos é muito importante para o processo, culminando, assim, nos dizeres de Agripina Vaganova. Pois sua metodologia em sua criação também teve como objetivo organizar o aprendizado do ballet clássico, para uma maior compreensão corpórea e metodológica, bem como é descrito abaixo.

² Professora na Academia Bothytech, Licenciada Em Licenciatura Plena em Dança pela Universidade Federal do Pará.

“[...] Vaganova, não apenas dividiu o ensino em diferentes níveis, mas também, como conferiu a cada um deles um programa determinado a ser seguido, concentrando-se assim sua atenção na precisão da instrução dos professores. (AGOSTINI, 2010, p. 60)

Sobre o momento da avaliação final, compõe-se uma banca de um professor (que não compõe o quadro de professores da escola), que avaliará o desempenho de cada aluna ou aluno. E cabe a esse professor uma lista de nomes da turma, com vários critérios avaliativos, desenvolvidos durante o ano todo.

Para que isso seja possível, cada bailarino e bailarina recebe uma identificação de um número, colocado na frente de seu collant (ou camisa, no caso de meninos), o que permite que o avaliador os distinga e direcione suas correções para cada um, na devida listagem.

Foi nessa realidade que se deu minha iniciação. Primeiramente, meus estudos sobre esse método ocorreram com as Professoras Dielle Angelim e Jéssica Azevedo³, porém, desde a segunda série, e não a partir da primeira série, como de costume. Isso aconteceu porque o quadro acadêmico acreditou que minhas técnicas poderiam ser melhor aproveitadas partindo desta série, pois eu já teria as principais bases das técnicas da primeira série, permitindo que iniciasse na segunda série, para que, assim, progredisse de maneira mais proveitosa em meus estudos. Posteriormente, os estudos deram continuidade com Silmara Frasão⁴ e Natasha Pereira⁵, finalizando o curso no ano de dois mil e dezenove, com o Professor Ronilsom Cruz⁶.

A princípio, para ser bem sincera, durante as aulas com a professora Dielle Angellim, eu ainda não dava conta de que estava estudando um método, pois enxergava as aulas como algo somente fantasioso. No entanto, a professora, com o andar dos ensinamentos, frisava a existência do estudo dessa metodologia.

Um dos aspectos mais marcantes acerca de suas aulas era a sua insistência na compreensão da música que estávamos a dançar. Recordo que, quando a turma errava a contagem da sequência, a professora pedia que nos sentássemos para ouvir atentamente a música.

³ Professora e Diretora no Studio de Dança Jéssica Azevedo, Licenciada em Licenciatura Plena em Dança pela Universidade Federal do Pará.

⁴ Professora Licenciada em Licenciatura Plena em Dança pela Universidade Federal do Pará.

⁵ Professora Licenciada em Licenciatura Plena em Dança pela Universidade Federal do Pará e formada em Fisioterapia pelo Centro Universitário do Pará - CESUPA.

⁶ Professor e Bailarino Clássico formado pela Royal Academy Of Dance de Londres.

Também a questioneei sobre esse processo que, diga-se de passagem, é um tanto quanto incomum para a realidade das salas de aula, e ela relatou que: “Quando o aluno ouve melhor a música, consegue interpretar e executar o movimento do Ballet com mais segurança”.

Hoje, revendo essa trajetória, talvez diria que, tendo acesso ao ensino do ballet clássico dessa forma, essa característica tenha me conduzido ainda mais ao estreitamento com a música, uma vez que, desde a primeira vez em que tal exercício nos foi solicitado, desenvolvi o costume de apreciar a música de uma perspectiva totalmente diferente.

Também me recordo que as músicas eram quase sempre as mesmas, porque na escola era a diretora que cedia os CDs que deveriam ser aplicados nas aulas. Penso que isso acontecia por conta do difícil acesso aos dispositivos de áudio, afinal não existiam aplicativos de música na época.

O que mudou com o tempo, com a tecnologia? Os professores começaram a ter acesso a uma diversidade de músicas nos aplicativos por meio do celular. Mas confesso que continuei a achar que repetiam bastante as músicas. Acredito que pela pouca vivência com a música, ou mera praticidade na aplicabilidade das aulas.

Durante minha trajetória nesse espaço, também me foram oportunizadas aulas com Mestres e Mestras de grande notoriedade no Ballet Clássico, como: Maitrê do Ballet Gilbert D’Assis (MG); Primeira Bailarina do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, Ana Botafogo (RJ) e Cecilia Kerche (RJ); Bailarinos Solistas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, Rachel Ribeiro (RJ) e Ronaldo Martins (RJ); Professora da Escola Bolshoi Brasil, Kamilla Abreu (SC); Evandro Bossle (SC); Bailarinos Solistas do Teatro Estatal de Voronej (RU), Luiz Xavier (SC) e Lari Dal’Santos (SC).

Foi então que, em decorrência de toda essa vivência em dança, em dois mil e dezessete fui aprovada no curso de Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Pará. Galguel esse passo para que, nesse lugar, pudesse amadurecer os meus conhecimentos em Dança.

De dois mil e vinte a dois mil e vinte um, fui contratada pela Escola de dança Arte em Movimentos para lecionar nas turmas da primeira série, por duas vezes na semana (Segunda-feira e Quarta-feira), utilizando a metodologia Vaganova como condutora desse ensino.

Também fui contratada para ministrar aulas na Galeria das Artes do Pará (GAP), situada no interior do Sul do Pará, em Marabá. Vale ressaltar também que, nesse mesmo ano de 2021, conquistei bolsas de estudo para o ProBallet Bridge Program (MEX). Entretanto, por motivos de estudos e a ânsia de galgar novos horizontes, rompi minha relação com a Escola de Dança Arte em Movimentos, mesmo tendo enorme gratidão por essa instituição.

Acredito que, nesse momento, tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos em Dança sob a ótica do licenciando, parafraseando Freire: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, P. 16). Uma visão holística que, através da pesquisa, compreende que, mesmo situada em um ensino sob uma metodologia, entende que cada aluno terá a sua própria compreensão.

Tais compreensões construíram-se na Universidade, um espaço no qual desenvolvi análises críticas sobre o educar que se casam complementarmente com os pensamentos metodológicos de Agrippina Vaganova quanto às orientações do professor em sua docência.

Digo complementarmente, porque a Metodologia Vaganova desenvolve a ideia de que os alunos de ballet clássico precisam de divisões mais honestas sobre o conteúdo da modalidade para a construção de uma dança mais fluida. Ou seja, a criação desse método deu-se pelo não concordar da maneira como dançavam, e aprimorando tal ideia em um método.

Enquanto isso, os estudos da licenciatura entendem que, mesmo que todos estejam sob a regência de um método reestruturado, a consequência do aprendizado nunca será idêntica para todos, pois uma turma de alunos é composta por pessoas diferentes, que pensam diferente, e logo, dançam diferente.

Como discute Freire, “É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela” (FREIRE, 1996, p. 31). Isso nos remete ao discernimento crítico de que os indivíduos, em sua construção, aprendem diferente, uns mais explicitamente curiosos, outros mais calados. Mas que o respeito pela diversidade de personalidade sempre prevaleça, afinal, é ela quem constrói a docência.

Compreendo, hoje, Vaganova como uma forte crítica enquanto metodologia no ensino do Ballet Clássico, visto que sua vivência gerou incômodo e, por esse, gerou uma pesquisa, resultando em um rompimento acerca dos ensinamentos da época. E os conhecimentos da licenciatura, em sua complementação, compreendem tal desconstrução, mas indagam sobre a existência/resistência de indivíduos diferentes sob um método.

Na atualidade, pratico aulas de Ballet Clássico na Academia Bothytec, em Belém do Pará, situada no Bairro Nazaré, com a Professora Dielle Angelim. E desenvolvo, desde dois mil e vinte, trabalho voluntário como Professora de Ballet Clássico na primeira série com a metodologia Vaganova Russa, no Centro Social Santo Agostinho, da Paróquia São José de Queluz, localizado no Bairro de Canudos, em Belém do Pará.

Diga-se de passagem, foi no Centro social que pude, inicialmente, colocar em prática os meus estudos de licenciatura em Dança, pois foi e é o espaço onde o Ballet Clássico tem como

objetivo ensinar crianças e adolescentes de grande vulnerabilidade social. Sendo assim, o centro nos permite vivenciar uma Dança de grande teor elitista em um espaço de carência social.

Em ordem cronológica, abaixo estarão fotos de momentos muito marcantes para a minha trajetória na Dança. Primeiro, quando iniciei os estudos nas sapatilhas de ponta, para a metodologia Vaganova, 3º série. Na segunda imagem, exponho o momento de apresentação de fim de ano para o espetáculo de Dança “O quebra nozes”. Minha turma, na época, representou as “russas” do Ballet.

A terceira imagem relembra o momento em que fui aprovada no vestibular, para o curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal do Pará. A quarta imagem registra a formatura na metodologia Vaganova, na Escola de Dança Arte em Movimentos. Na quinta imagem, está registrado o quadro de professores do projeto social “Só Arte”, do qual faço parte.

A sexta imagem também mostra o quadro de professores, entretanto, da Escola de Dança Arte em Movimentos. E a sétima imagem retrata o período em que fui professora na Galeria das Artes do Pará (GAP), no sul do Pará, em Marabá. E, por fim, a oitava foto registra quando fiz o curso com a Professora Kamilla Abreu, até então professora do Bolshoi Brasil.

Figura 01- 3º Série Arte em Movimentos.



Fonte: Karmita dos Santos (2013).

Figura 02- Apresentação de Fim de Ano.



Fonte: Acervo da Escola Arte em Movimentos (2014).

Figura 03- Aprovação no Vestibular.



Fonte: João Magno (2017).

Figura 04- Formatura Arte em Movimentos.



Fonte: Autor desconhecido (2019).

Figura 05- Projeto “Só Arte”.



Fonte: Autor desconhecido (2020).

Figura 06- Professora Arte em Movimentos.



Fonte: Autor desconhecido (2021).

Figura 07- Professora (GAP).



Fonte: Acervo Arte em Movimentos.(2021).

Figura 08- Curso com Kamilla Abreu.



Fonte: Instagram de Kamilla Abreu (2019).

2.2. A Mestre Do Método: Agrippina Vaganova (1879-1951).

Figura 09- Agrippina Vaganova.



Fonte: wikidanca.net.

Primeiramente, gostaria de explicar que falar de maneira mais aprofundada sobre Vaganova foi, sem dúvida, um grande desafio. Os poucos registros sobre sua história estão em livros geralmente na Língua Russa ou em inglês, e os que estão em português são de acesso limitado, seja pela escassa tradução e/ou alto valor monetário dos registros.

Portanto, tive que me desdobrar em sites, artigos e alguns documentos avulsos, sempre pesquisando mais e mais, para uma maior veracidade dos fatos que trago neste capítulo, uma vez que o conteúdo é de origem Russa e ainda recentemente explorado por tradutores Brasileiros. Sendo assim, mesmo diante dos percalços, prosseguimos tal pesquisa.

Bailarina e Pedagoga Russa, é a quem pertence este nome, Agrippina Vaganova. A desenvolvedora dessa metodologia Russa graduou-se em 1979 pela Escola Imperial de São Petesburgo, e logo depois foi contratada como bailarina pela cia de dança desta mesma escola, segundo constam os registros do site Wikidanca⁷.

Em 1916 ela se aposenta, para dedicar-se aos seus estudos no ensino do Ballet Clássico, e em 1921 retorna à escola, a qual já teria sido renomeada como Escola Coreográfica de Leningrado segundo Caminada (2013). Importante contextualizar que tudo isso se deu durante o período da revolução Russa, do início do século XX.

Vaganova nasceu em São Petesburgo, em 26 de Junho de 1879. Sua relação com o teatro Maryinsky sempre fora estreita, pois seu pai era funcionário do Teatro. Até que, em 1888, foi aprovada para iniciar seus estudos no Ballet Imperial, que mais à frente se chamaria “Ballet Kirov” (CAMINADA, 2013).

⁷ http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Agrippina_Vaganova

Agrippina era uma Bailarina Clássica, conhecida pelo seu grande virtuosismo nas técnicas e também por ser a “rainha das variações”, como afirma sua obra, “uma brilhante dançarina do teatro maryinsky, Vaganova tornou-se famosa como a “rainha das variações” (VAGANOVA, 1969, p. 11).

Sem dúvida, seu domínio da técnica Clássica era evidente para todos, não à toa era solista. Mesmo sofrendo fortes críticas por não ser bonita o suficiente, como diziam à época, nunca se desanimou perante os obstáculos.

Mesmo com fortes críticas ligadas à sua aparência física, Nikolai Legat⁸, bailarino e coreógrafo que compunha um ballet para a mesma “Taslimã”, concedeu a ela o papel de “A Deusa Niriti”, onde logo após o grande sucesso em seu desempenho do papel, Agrippina Vaganova conquistou o posto de Primeira-bailarina⁹.

Entretanto, um ano depois, ela abdicou desse posto para prosseguir em seus estudos. Movida pela tristeza e insatisfação, mesmo após tal conquista, escreveu que “Era óbvio que eu não estava progredindo. E isso foi uma coisa horrível de se perceber. Então comecei a sentir dores de insatisfação comigo mesma e com o antigo sistema de ensino” (VAGANOVA, 1969).

Assim sendo, Vaganova inicia a construção de uma nova metodologia. Em sua obra oficial publicada, sua metodologia é considerada como “O sistema de Vaganova é o desenvolvimento natural e a continuação das tradições da escola Russa de Ballet” (VAGANOVA, 1996, p. 10).

Esse desenvolvimento sobre os estudos do ballet desencadeou-se porque, à medida que os anos se passam, é normal que existam críticas acerca do contexto em que se está inserido, e para Agrippina não foi diferente, pois para Almeida “[...] Para uma codificação de passos e posturas do balé clássico, durante a história desta dança, surgiram várias escolas e métodos no mundo [...]” (ALMEIDA, 2015. P. 10). Portanto, sua obra é considerada como “[...] A base inovadora da atividade dos instrutores de balé Soviético” (VAGANOVA, 1969, p. 10).

Tal resignificação se deu porque, até então, a maneira como era dançado ainda era muito mecanizada e isso incomodava Vaganova. Ou seja, ainda não havia fluidez sobre o dançar, visto que, à época, mais ou menos na década de 20, predominava o ensino do método Cecchetti, conhecido como “Escola Italiana”, que segundo Almeida, “[...] desenvolveu essas técnicas, conhecidas como um sistema rigoroso de treinamento [...] utiliza-se de muita força e

⁸ Primeiro Bailarino no Ballet Imperial Russo (1888-1914).

⁹ O último e maior cargo na carreira de uma Bailarina Clássica.

virtuosidade em passos e giros difíceis [...]” (ALMEIDA, 2015. P. 12). Fazendo, então, Agrippina questionar-se sobre esse estilo de ensino.

Todavia, nunca se deve abolir a grande importância do Ballet Italiano. Na verdade, a própria Vaganova dirigia-se muito respeitosamente a Eurico Cecchetti¹⁰, pois ela havia criado sua metodologia apenas por não se encaixar no método de Cecchetti, e ansiar por outras maneiras de executar o ballet Clássico.

Seu método ainda sofria/sofre influências do ballet Clássico Francês e inglês. Não à toa a herança de nomenclaturas dos passos predominarem na língua Francesa, diferenciando-se, então, por execuções diferentes, entre os passos dos outros métodos.

Como afirmado por Almeida, “O Método Vaganova, também conhecido como Balé Russo, foi criado em 1920, pela russa Agrippina Vaganova. Reúne a técnica francesa e inglesa, tendo apenas pequenas modificações como execução de passos, posturas corporais e nomenclatura” (ALMEIDA, 2015, p.12).

Contudo, mesmo com a mudança de novas maneiras de estudar o Ballet Clássico, Vaganova ainda não havia conquistado maior notoriedade em seus feitos como professora. Porém, tudo mudou quando uma de suas primeiras pupilas se destacou, a Bailarina Marina Semyonova, como expressam os registros.

“Os espectadores ficaram surpresos com o virtuosismo da dançarina, a rica orquestração de seus movimentos, a impetuosidade de suas turnês, a expressividade incomum de seus braços. Semyonova foi reconhecida como bailarina consumada” (VAGANOVA, 1969, p. 17).

Partindo daí, descortina-se um breve começo do desenvolvimento e do domínio nos estudos da metodologia Vaganova. Sendo assim, atualmente, o que se destaca no local onde me formei como Bailarina Clássica é que, até então, é uma das poucas escolas que possui a formação direcionada para a Metodologia Vaganova de ensino, em Belém do Pará. Além da Escola de Dança Arte em Movimentos, temos o Studio de Danças por Lucinha Azeredo, Studio de Dança Camila Cantal – Castanhal – PA e Studio de Dança Jéssica Azevedo (as que consegui veracidade quanto à informação).Falando sobre a metodologia Vaganova na região nacional, temos a única sede fora da Rússia, O Bolshoi Brasil, Localizado em Joinville. Essa sede fornece cursos para bailarinos e Professores que desejam aprofundar-se no ensino dessa metodologia.

¹⁰ “Enrico Cecchetti, ex-dançarino virou professor, estruturou o método como um meio de dividir os movimentos de balé clássico em uma ciência” (ALMEIDA, 2013).

Ainda falando sobre métodos e seus estabelecimentos, é importante destacar que o que torna o ensino da metodologia Russa diferenciada é o fato de que ainda existem poucas escolas que utilizam tal método, fazendo com que exista uma forte predominância de outros métodos, entre eles, a metodologia da Royal Academy Of Dance.

Essa outra metodologia possui uma abordagem bem diferente no que tange às sequências de aula, pois cada aula possui um conteúdo específico, com materiais didáticos explicando como devem prosseguir tais estudos e, no lugar de séries, fala-se “grades”. Ao final de cada grade, também há um exame.

Entre as principais escolas que adotam esse método, podemos citar a Escola de Dança Clara Pinto, que está há cinquenta anos formando bailarinos, bem como a Escola de Dança Ballare, sob a direção de Ana Rosa Crispino, que atua na cidade há vinte e um anos, e o Centro de Dança Ana Unger, sob a direção de Ana Unger.

Diante de todo este cenário, posso afirmar que a escolha da metodologia Vaganova deu-se de maneira inconsciente, pois como já explicado, minha iniciação no Ballet teve seu início para tratamentos ortopédicos. No entanto, à medida que fui tomando consciência do que estudava, de fato me identifiquei com tal metodologia, em virtude da fluidez nos movimentos, que não encontrei em outras metodologias.

Segundo a professora Dielle Angelim, quando a questioneei sobre como se dava meu desenvolvimento na iniciação nas aulas de Ballet Clássico, “tinha um pouco de dificuldades de coordenação motora”. Isso é considerado normal, afinal, tinha sido pulada de uma série.

Continuando, “era aplicada e sempre ficava na ponta da barra, na ponta do som”. Confesso que fiquei surpresa, porque, em minhas lembranças, de fato amava ficar perto do som, pois gostava curiosamente de ver os tímpanos do som vibrarem com o tocar das músicas.

Infelizmente, somente com essa professora desenvolvi esse trabalho, da relação da Música com o Ballet Clássico, pois os que vieram em seguida não trabalhavam dessa maneira, e me arrisco a dizer, nem chegavam perto, o máximo que diziam quando errávamos a contagem era: “ouçam a música!”. Era óbvio que todos estavam ouvindo a música, o que faltava mesmo era compreendê-la. Acredito que, talvez, a falta de estímulo nessa relação, no desenvolver de suas formações, tenha feito com que sua docência ocorresse desse modo.

Por fim, após esta breve discussão sobre os caminhos que percorri durante minha construção, sobre meus encontros, desencontros, o começar e o recomeçar nos estudos da metodologia Vaganova, e minha adaptação e escolhas indiretas acerca de meu encontrar com

a mesma, cesso este capítulo afirmando que, após a tomada de consciência de todo o processo que ocorreu durante meus estudos, tudo isso só aumenta a minha certeza neste lugar de Bailarina Clássica na Metodologia Vaganova. Serei eternamente grata às conquistas e desafios que esbarrei neste percurso.

Dessa forma, também considero o que está por vir, a continuação do que seria o meu explorar da arte, por outros movimentos, os movimentos sonoros. Considero continuação pois, a escolha em estudar a música se deu justamente pelos incômodos que geraram dúvidas, e que eu sabia que dificilmente seriam respondidos nas aulas de dança. Início, assim, a trajetória nos estudos da Música Erudita.

2.3. Da Curiosidade: A Trajetória Na Música

Figura 10 – Brasão da Instituição



Fonte: Wikipédia (2022).

Neste Capítulo, discorrerei sobre como foi o processo de minha introdução nos estudos musicais dentro de uma instituição de ensino, neste caso, o Instituto Estadual Conservatório Carlos Gomes. Aqui abordarei quais etapas e percalços tive que traçar para prosseguir com os estudos.

Portanto, nesta parte caberão explicações de como funciona a estrutura estudantil que rege a instituição em que estudo. Ou seja, quais as matérias, os dias, e quem são os professores responsáveis pelas aulas que assisto. Por fim, apresentarei breves atuações no cenário musical erudito.

Aos dezessete anos, no ano de dois mil e dezessete, fui aprovada em Musicalização pelo Conservatório de Música Carlos Gomes, localizado em Belém do Pará, na avenida Gentil Bitencourt, no bairro Nazaré. A aprovação foi realizada pelo extinto “programa c”, que consistia em uma divisão pedagógica por idades. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Instituto Estadual Conservatório Carlos Gomes (2011),

“o Programa ‘c’ do nível básico, é voltado aos alunos com a faixa etária, entre quinze e dezenove anos. Estes alunos estão matriculados no curso de Canto Lírico ou bateria. O curso tem a duração de três anos. É composto pelas disciplinas: prática instrumento, Teoria Musical (teoria, solfejo e percepção) e Canto Coral. As séries do Programa ‘C’ são: 10C, 11C, 12C”.

A musicalização de teor considerado “livre” consiste em um processo inicial nos estudos Musicais. É onde se aprende a ler as Partituras Musicais e, de um modo geral, é neste momento que nos alfabetizamos na linguagem musical. Esse período tinha por ofertar, uma vez por semana, aulas de duas horas, divididas em “teoria” e “solfejo”.

A princípio, pensei em entrar na instituição por acreditar que esse estudo poderia contribuir para meus estudos na Dança. Pensava que finalmente teria conhecimento suficiente para compreender as músicas a serem tocadas nas aulas de ballet, já que, até então, minhas contagens musicais eram meramente intuitivas.

Também sempre tive curiosidade e fascínio pelas escritas musicais, e achei esse momento bem oportuno para sanar tal curiosidade. O estudo foi fortemente apoiado por meu pai, que já foi músico na adolescência, e que nunca esqueceu sua paixão. De fato, busquei o curso por vontade própria, nunca sob pressão de meu pai.

Lembro-me, carinhosamente, dos meus sentimentos no dia da prova, a caminho da sala para a sua execução. Senti borboletas em meu estômago, e uma sensação de encontro, como se estivesse procurando aquele lugar por muito tempo, e finalmente estivesse onde tinha que estar. Lembro-me, também, do primeiro momento em que entrei (para a prova), de vislumbrar-me com o espaço do conservatório, pois bem no caminho havia um “caramanchão” recheado de flores na cor lilás, e minha sala de prova ficava bem em frente a esse lugar.

Fiquei tão encantada que, por vários momentos durante a prova, olhava para esse lugar, e quando o nervosismo insistia em invadir meu coração, olhava para o caramachão, e conseguia acalmar-me. Esse sentimento foi único, mesmo nunca tendo tido contato de fato com os estudos musicais ditos formais, somente com um violão que ganhei de meu pai, aos quatorze anos, e uma flauta doce, para me divertir.

Sendo assim, iniciei os meus estudos em uma turma, de no máximo vinte e quatro alunos, ministrada pelo Professor Joca Silva. Nesse curso, aprendi a, principalmente, ler as partituras Musicais. Tal conceito significa, para o Dicionário Aurélio, “Substantivo Fem.Mús.Disposição gráfica, por extenso ou reduzida, de todas as partes vocais e instrumentais de uma composição, de modo que permita a sua leitura simultânea”. O mesmo

ocorreu de acordo com PPP (Plano Político Pedagógico) do IECG (2011), com a duração de um ano, e uma vez por semana.

Após a conclusão do curso de Musicalização, tentei a prova para o instrumento Oboé, como “candidato Externo” (nomenclatura para candidatos que não são da instituição e tentam algum curso “na casa”), pois o instrumento que gostaria de estudar, já não correspondia mais para a minha idade. Desse modo, tive que buscar aulas particulares para realizar a prova. E assim, fui aprovada na instituição, iniciando no ano de dois mil e dezoito, os estudos em Oboé.

O curso dividia-se em três disciplinas: Teoria Musical (para os estudos dos conteúdos que englobam os conteúdos teóricos musicais) e Solfejo (estudo que envolve a arte de saber ler as notas do pentagrama, em suas respectivas alturas sonoras e ritmos), ambas ministradas pelo Professor Cleyson Ataíde¹¹, e Instrumento, ministrada pelo Professor André Xavier¹².

Durante o curso, tive a oportunidade de participar de vários festivais, como o Festival Internacional de Música do Pará e o Festival de Música Brasileira: Encontro Internacional de Palhetas Duplas. E nesses, também fui oportunizada com master class, com os Professores: Moisés Pena (PA); Luis Carlos Justi (RJ); José Medeiros Rocha Neto (CE); Mrs. Dan Willet (EUA). Hoje, encontro-me no terceiro ano de estudo (a formação tem a duração de seis anos), e continuo o aprendizado com o Professor Vitor Vasco¹³ na instrumentalização, e em teoria em solfejo com o Professor Isaque Passos¹⁴.

Figura 11-Aprovação em Musicalização.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ FUNDAÇÃO CARLOS GOMES INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES						
CANDIDATOS APROVADOS NO TESTE DE MUSICALIZAÇÃO 2017						
9.	ALICE ELLEN MORAES DOS SANTOS	100	100	100	100	100,0
10.	ANDREIA CAROLINE ASSUNÇÃO DA SILVA	100	100	100	100	100,0
11.	ALESSANDRA COSTA BARBOSA	100	100	100	100	100,0
12.	AMANDA FERREIRA DE ALMEIDA	100	100	100	100	100,0
13.	SIMENNY SUSANN OLIVEIRA DA SILVA PEREIRA	100	100	100	100	100,0
14.	ABIGAIL DA COSTA TEIXEIRA	100	100	100	100	100,0
15.	ADRIANE CRISTINA ARAUJO DE LIMA	100	100	100	100	100,0
16.	ANDREY FELIPE ARAUJO DE SOUZA	100	100	100	100	100,0
17.	JULIA MARINHO BARRETO	100	99	100	100	99,7
18.	LUANA MARRON DA SILVA CARDOSO	99	100	100	100	99,6
19.	RODRIGO ALVES SOARES	98	100	100	95	98,7
20.	THAYNA CRISTINA TRINDADE QUEIROZ LOPES	100	100	99	99	99,6
21.	AMANDA CRUZ CHAVES	100	95	100	100	98,5
22.	LUCIANA SOARES ROCHA	100	95	99	98	98,1
23.	ANA ALBUQUERQUE CANTO	95	100	100	100	98,0
24.	AMANDA BEATRIZ NORATO FERNANDES	95	100	100	100	98,0
25.	ROBERTA MICHELLY LEÃO FONSECA	100	100	90	100	98,0
26.	ANNA CAROLINE DE SOUSA FERREIRA	100	95	100	95	98,0

Fonte: Acervo Instituição Carlos Gomes (2017).

Figura 12- Marteclass Moisés Pena.



Fonte: Moisés Pena (2018).

¹¹ Maestro e Professor, Licenciado em Música pela Universidade Estadual do Pará, Bacharel em Regência pelo Instituto Estadual Conservatório Carlos Gomes (IECG), Pós-graduado em docência IESF e no ensino da Música (IECG) e Mestrando em educação (Uergs).

¹² Professor e Oboísta, Técnico em Oboé pelo IECG, Bacharel em Oboé pelo IECG, já ocupou as cadeiras de oboísta na Orquestra Sinfônica do Teatro da Paz e Orquestra Filarmônica de Goiás, além de ser professor do IECG.

¹³ Professor e Oboísta, Bacharel em Oboé (IECG), já ocupou a cadeira de 1º oboé na Orquestra Sinfônica do Teatro da Paz e atual professor de Oboé (IECG).

¹⁴ Professor, Maestro e Pianista (IECG).

Figura 13- III ENIM, Mrs Dan Willet (EUA);



Fonte: Por Jhonatta Tavares (2019).

2.4. Atuação Enquanto Estudante Na Instituição Carlos Gomes

A princípio, meus estudos no Instituto Estadual Conservatório Carlos Gomes deram-se por meio da Musicalização, através de uma divisão que funcionava na época, o extinto “programa c”, que consistia em uma atuação de alunos nas faixas etárias de quinze aos dezenove anos.

Seguindo por um ano, as aulas ocorreram sob a regência do Professor Joca Silva¹⁵, com a frequência de uma vez por semana, às Sextas-feiras, pontualmente às 15h. As aulas tinham a duração de duas horas, divididas em dois horários, sendo o primeiro horário teoria Musical, e o segundo horário, solfejo¹⁶.

As aulas de teoria convergiam sobre: aprender a respeito das figuras musicais, ou “conjunto de sinais convencionais representativos das durações” (MED, 2017, p. 20), e iniciar a leitura de partitura, que consiste no conjunto da composição das figuras musicais, pausas e claves, “sinal colocado no início da pauta, que dá seu nome à nota escrita em sua linha” (MED, 2017, p. 16), dispostas no pentagrama, que é a “disposição de cinco linhas paralelas horizontais e quatro espaços intermediários, onde escrevem as notas musicais” (MED, 2017, p. 16).

Nas aulas de solfejo, aprendíamos a cantar “as alturas das notas” escritas na partitura, e também treinávamos os ritmos, que são símbolos utilizados para representar o tempo da música. Enfim, era o momento em que éramos alfabetizados na linguagem da música, para que ficássemos aptos a, posteriormente, estudar a instrumentalização.

¹⁵ Professor e Percussionista (IECG), Bacharel em Percussão (UEPA), Pós-graduado em Educação Musical.

¹⁶ Para o Oxford Languages, subs.Masc. 2. Exercício para se aprender a ler notas, marcando o compasso na mão.

O conceito de “musicalização” estende-se, também, em outras perspectivas, como para Souza, “[...] A educação é entendida como elemento indissociável dos processos de construção e reconstrução da memória, de transmissão e compartilhamento dos saberes em meio aos fazeres e práticas musicais específicos [...]” (SOUZA, 2013, p. 10).

A autora destaca em sua fala que os estudos em música vão além dos momentos em que se ensina se algo para o aluno. Em verdade, seu aprendizado é a soma dos caracteres sociais vividos fora do espaço formal, sendo assim um processo de naturalização no espaço inserido.

Em dois mil e dezoito, após esse longo processo, tentei como “candidato externo” o instrumento oboé (instrumento de sopro). Tentei essa modalidade porque a oportunidade na tentativa como “teste de aptidão” já não era mais para minha idade, somente me era ofertado como “candidato da casa” os cursos: canto lírico, percussão e violão clássico.

Sendo assim, ainda durante as aulas de musicalização, procurei o professor de oboé André Xavier, que muito gentilmente se disponibilizou a me dar aulas do instrumento. Após poucas aulas, consegui desenvolver um som que fosse o necessário para tocar uma escala de “dó maior”, para conseguir realizar a prova frente à banca.

No dia da prova, houve dois momentos: uma prova teórica (pela manhã), e uma prova de instrumento (pela tarde). Ao final de ambas, fui aprovada, e dei início em Março deste mesmo ano (dois mil e dezoito), os estudos de oboé na instituição, no primeiro ano do básico, sob a regência do Professor André Xavier para instrumento, e Clyson Pinheiro para teoria musical e solfejo.

As aulas dividiam-se da seguinte maneira: uma vez por semana, aula de instrumento (que infelizmente não me recordo o dia da semana que ocorria e tampouco o horário), e uma vez por semana aulas de Teoria Musical, estudo dos conceitos teóricos, e Solfejo, sendo uma em cada dia da semana. Para as aulas de Teoria Musical: terça-feira, e para as aulas de solfejo: quinta-feira. Todas as aulas com a duração de uma hora.

Atualmente, alterações foram realizadas em decorrência de novas demandas do ensino na Instituição, como relata o arquivo em sua história: “Ao longo dos anos seguintes, mudanças foram realizadas na composição dos programas, como a inclusão e/ou a exclusão de instrumentos, de acordo com as necessidades de ensino do instituto, apontando desse modo, modificações nas classes instrumentais” (GOMES, 2015, p. 51).

Entre essas mudanças, destaca-se a de meu professor, que antes era André Xavier, e hoje é o Professor Vitor Vasco Ribeiro. Esse novo preceptor traz consigo mudanças nas

metodologias de ensino, pois antes o método utilizado era o de Alamiro Giampieri (1893-1963).

O método de Giampieri é utilizado para alunos iniciantes no oboé. Seus exercícios são construídos de maneira progressiva, para que, aos poucos, o aluno consiga alcançar das habilidades básicas às mais difíceis, como citado, “antes de iniciar o estudo metódico é necessário tocar a primeira nota muitas vezes para praticar a produção do som” (GIAMPIERI, 1963, p. 1).

Recordo que o professor André Xavier foi muito cuidadoso e responsável nesse árduo processo. O instrumento realiza uma considerável pressão quando o assopramos, e era tão forte que me deixava tonta, precisando então assoprá-lo sentada, pelo menos nas três primeiras aulas.

O professor Vitor Vasco, em sua chegada, já compreendendo essa construção, mudou para o método Barret, “para ter movimentos mais perfeitos em cada nota, alguns dos quais antes eram impossíveis” (BARRET, p. 3), ou seja, um método com o objetivo de aprimorar os exercícios para um melhor desempenho.

Em uma entrevista realizada em 09 de Julho de 2022, o Professor Vitor Vasco relata que “Fui introduzido ao método Barret em um momento tardio da minha trajetória no Oboé”, mas afirma que o método “traz estudos que abrangem todas as áreas de aprendizagem musical (dinâmica, articulação, sonoridade etc.)”. Também explica que a escolha de ensino através desse método se deu porque este “visualiza na progressividade dos estudos um amadurecimento dos estudos, um amadurecimento no aprendizado do instrumento”. Concordo com este posicionamento, pois senti uma diferença em meu desempenho, e até mesmo em minha concepção de estudar o instrumento.

Continuando a entrevista, questiono se meus estudos no Ballet Clássico trouxeram interferências durante os estudos de oboé, ao que o professor responde que, a partir de suas observações, “vejo que nas aulas práticas do instrumento, você interpreta a música de uma forma corporal”. Ele ainda ressalta uma questão um tanto curiosa, que “em apresentações, muitos músicos encontram um pouco de dificuldade de demonstrar confiança e passar a mensagem que a música passa, através dos gestuais, além do som”¹⁷

Ao final da entrevista, o preceptor faz um alerta: “Quando colocados com instrumento se tornam vícios que precisamos adaptar, para que não acarrete nenhuma lesão muscular e/ou desconforto muscular” (entrevista concedida em 09 de Julho de 2022). Acredito que tenha

¹⁷ Entrevista concedida dia 09 de Julho de 2022.

alertado porque tenho o costume de tocar com os dedos alongados demais, por conta do ballet, vício que, ao tocar oboé, pode gerar tensões musculares.

Ao longo do processo de entrevistas, fui concebendo cada vez mais que, mesmo após quatro anos de estudos no oboé, minhas compreensões perpassam pelo entendimento da corporeidade.

Isto posto, acredito que, para poder iniciar a fala sobre como se dá uma aula de oboé, preciso ser esclarecida quanto ao instrumento enquanto objeto. O instrumento é fornecido pela instituição, única e exclusivamente para uso dos alunos da casa.

O empréstimo requer uma assinatura de “termo de responsabilidade” do requerente, onde é estabelecido um prazo para que o aluno fique com o mesmo, podendo levar para casa. No documento, constam as autorizações (assinaturas) do aluno requerente, do Professor do aluno, do Diretor de ensino e, por fim, a assinatura da gerência de instrumentos.

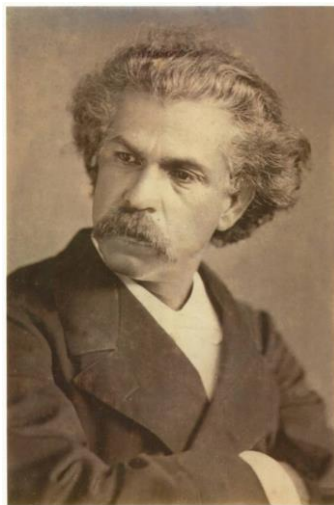
Após esse prazo, que é estipulado pela direção de ensino, o responsável deve levar o instrumento para a “sala de instrumentos”, onde ocorre uma revisão do estado deste, para assim renovar o prazo de empréstimo. Caso o aluno não respeite o período estabelecido, recebe uma penalidade, na qual fica impossibilitado de emprestar o instrumento por três meses, podendo somente usá-lo nas dependências do espaço físico da Instituição Conservatório Carlos Gomes.

Sendo assim, é de grande responsabilidade o empréstimo para com a instituição de ensino, para que nem o aluno e nem o local de estudo sejam prejudicados. Do aluno, cabe a atenção aos prazos, para que seus estudos sigam tranquilamente em virtude do calendário acadêmico. Da instituição, cabe a fiscalização, para que os instrumentos sejam recolhidos a tempo e para a averiguação de manutenção destes que são tombados pela instituição.

Agora, com os instrumentos em mãos, para a marcação das aulas, é necessário entrar em contato com o professor (o mesmo deixa seu contato na secretaria). Após este consenso, iniciam-se as aulas. Seus horários precisam estar de acordo com a demanda de alunos do específico instrumento, e sempre ocorrerão uma vez na semana e com a duração de uma hora (enquanto no nível básico, que é o meu caso).

2.5. Uma Breve História Do Conservatório Carlos Gomes.

Figura 14 – Mestre Carlos Gomes.



Fonte: Site Rotary Club.

O início do Conservatório Carlos Gomes ocorreu exatamente durante o declínio da Ópera em Belém do Pará, em meados de 1897. Hoje, o que conhecemos por “Conservatório Carlos Gomes” antes denominava-se “Conservatório de Música da Academia das Belas Artes do Pará” (1895-1896). A mudança de nome deu-se por volta de Maio de 1896, em virtude de o Maestro Carlos Gomes assumir, a convite do Governador Lauro Sodré, a direção do Conservatório. A título de curiosidade, esse convite foi feito com Carlos Gomes ainda em Milão.

Entretanto, o maestro já estava acometido por um raro câncer na língua, como citado no livro “Instituto Estadual Carlos Gomes: 120 anos de história”: [...] Ao aqui chegar, em Maio daquele ano, estava já seriamente combalido pela grave enfermidade que o acometera: uma neoplasia maligna na língua. Caminhava somente se amparado. Já não falava com clareza [...]” (GOMES, 2015, p. 24). Em setembro daquele mesmo ano, Carlos Gomes veio a falecer.

Felizmente, seu feito não fora esquecido, pois no ano seguinte, em 1897, durante o governo de José Paes de Carvalho, o “Conservatório de Música da Academia das Belas Artes do Pará” oficialmente passaria a se chamar Conservatório Carlos Gomes, para que sempre fossem lembrados seus feitos musicais e que também já estivera em terras belenenses. Todavia, o Conservatório enfrentaria um momento muito difícil no ano de 1908, por volta de Julho. Acontece que, para o então Governador Augusto Montenegro, seria insustentável dar continuidade ao funcionamento de uma instituição de ensino aos moldes Europeus. “Sua

desativação pelo executivo, sob justificativa de economia nos gastos públicos” (SALLES, 1996, p. 62).

Montenegro foi um grande alvo de críticas e infortúnio, e mesmo com seu posicionamento, os músicos não se deram por vencidos, continuando a resistência nos estudos em um espaço provisório, para que não fosse esquecida a grande importância histórica do Conservatório e seus feitos musicais. Conforme é relatado no livro “Instituto Estadual Carlos Gomes: 120 anos de história”, o novo endereço “Segundo a Professora Itacy Ferreira da Silva, remanescente da época, embora então ainda criança, esta sede situava-se no perímetro entre Avenida Generalíssimo Deodoro e a rua Joaquim Nabuco”, (GOMES, 2015, p. 28).

Em Julho de 1929, durante o Governo de Eurico Vale, o Conservatório Carlos Gomes foi reativado, e segundo Barros e Vieira, “[...] A reinauguração deu-se após esforços do maestro Ettore Bosio, juntamente com os professores José Domingues Brandão, João Pereira de Castro e Cincinato Ferreira, em reunir os professores remanescentes da cidade [...]” (BARROS e VIEIRA, 2015, p. 48), passando a funcionar em outra Sede provisória, na rua Arciprestes Manuel Teodoro, nº 142, entre a avenida 16 de Novembro e a Travessa São Mateus, agora com a direção do Maestro Ettore Bosio.

Quando retomou suas atividades, funcionaram apenas os cursos de Canto, Violino e Piano. Ainda assim, por volta de 1930 a 1960, o Conservatório era conhecido como a maior referência nos estudos Musicais. Foi somente em 1986 que houve a introdução de cursos de cordas e sopro, sendo necessária a contratação de muitos professores estrangeiros, na sua grande maioria, Eslavos.

Ainda em 1930, o instituto Carlos Gomes passa a ser de domínio público do Estado do Pará, como constam os escritos daquele ano.

No ano de 1930, o Instituto estadual Carlos Gomes passou a integrar-se ao governo do Estado Pará através do decreto nº38, de 29 de Novembro, baixado pelo interventor Federal Magalhães Barata [...] Os seguintes cargos diretor- maestro Ettore Bosio; Secretário – João Pereira de Castro. (BARROS; VIEIRA, 2015, p. 48).

Somado a este positivo acontecimento, em 1986 é criada a Fundação Carlos Gomes, com o intuito de dar assistência monetária ao Instituto Carlos Gomes, o que permitiu maiores investimentos na contratação de professores. Com Maria Glória Boulhosa Caputo como a primeira Superintendente, a Fundação proporcionava maior estabilidade ao Instituto, como prevalece nos dias de hoje.

Atualmente, a Instituição Estadual Conservatório Carlos Gomes está sob o governo do Estado do Pará (atual Governador reeleito), de Helder Barbalho, e conta com os seguintes nomes para os principais cargos: Superintendência da Fundação Carlos Gomes: Maria Glória Boulhosa Caputo; Diretor de Ensino: Joel de Jesus Praseres Costa; Coordenador da Secretaria Geral: Luciano Alberto Vieira Gomes; e Coordenador de Curso Básico: Álvaro Humberto da Costa Dias.

2.6. Do Oboé.

As minhas aulas de instrumento ocorrem toda quinta-feira, às 17h, e as aulas em grupo acontecem toda quarta-feira, na sala 305, no terceiro andar. Os dias só se alteram em casos de prova de primeira ou segunda chamada.

O prudente para o início de aula é aquecer o instrumento e o corpo. Primeiro molhar a palheta, pois ela é feita de bambu, já que logo se altera facilmente com a temperatura, e a melhor maneira de conservá-la é deixando-a úmida, ou seja, hora ou outra a molhamos, para que esta possa vibrar e o instrumentista tocar.

É importante ressaltar que a palheta tem uma duração de vida bem curta. Para um estudante, normalmente a vida útil é de um a dois meses, e para profissionais, dura de uma a duas semanas. Isso força o oboísta a produzir suas próprias palhetas, a não ser que ele tenha disposição e dinheiro para sempre encomendá-las. Uma vez tendo consciência do estado da palheta, prepara-se o instrumento.

“Oboé” deriva da palavra Francesa “haustbois”, que é um instrumento musical de sopro e de formato cônico, identificado como da família das madeiras. É o mais agudo de sua família, que abrange o Oboé (Soprano em Dó), o Oboé D’amore (um pouco mais grave, em Lá), e o Corne (mais grave ainda, em Fá). Tem-se conhecimento de mais instrumentos em sua família, entretanto, bem raros de serem vistos, como o oboé musette, oboé barítono, e oboé baixo.

O oboé é comumente produzido em materiais naturais, em madeiras como Ébano, Jacarandá, entre outras. Todavia, produzi-lo somente neste material o torna demasiado caro e de menor produção. Afinal, em sua origem barroca, os instrumentos eram produzidos somente em materiais advindos da natureza, em virtude da tecnologia que cabia à época, e como solução para os dias atuais, hoje encontram-se no mercado oboés no material de resina, plástico etc. A imagem abaixo ilustra o que seria a família do Oboé, respectivamente: Oboé; Oboé D’Amore; Corne inglês; Oboé Musette; Oboé Barítono e Oboé Baixo.

Figura 15 – Família dos oboés.



Fonte: Autor desconhecido.

O oboé que desenvolvo em meus estudos em formação na Instituição Carlos Gomes, desde o ano de dois mil e dezoito, é o primeiro da família, o mais agudo e o mais comum de ser encontrado. Acredita-se que o meu seja de madeira, mas infelizmente não sei sua identificação quanto ao tipo de madeira, apenas sei que é um modelo “Yamaha” para estudantes, em tamanho ideal para iniciantes, e com o tombamento de “1122”. Ele fica armazenado em um estojo, denominado “case”, almofadado por dentro e de bastante resistência por fora, e fica desmontado, para que assim diminua o impacto sob o instrumento, evitando acidentes.

Figura 16- Case Fechado e Identificado.



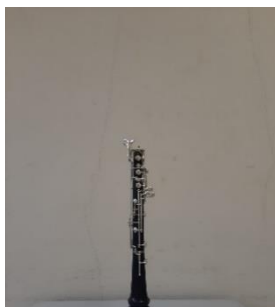
Fonte: Autora do trabalho.

Figura 17- Case Aberto.



Fonte: Autora do trabalho.

Esse instrumento é de fácil desafinação, precisando tomar cuidado até no ato de montá-lo, pois cada chave (materiais em prata, como mostra a foto) possui um sistema de parafusos, que quando saem desregulam todo o instrumento. A imagem abaixo mostrará suas etapas de montagem. O oboé fica equilibrado sobre um objeto preto, que usamos para descansar o instrumento de nossos braços, e não necessariamente é montado sobre ele, mas aqui foi usado para fácil visualização da ordem de sua montagem.

Figura 18- “Capana”.**Fonte:** Autora do trabalho.**Figura 19-** “Corpo Superior”.**Fonte:** Autora do trabalho.**Figura 20-**Oboé Montado.**Fonte:** Autora do trabalho.

Depois de montar o oboé, coloca-se a palheta, e esse processo também exige preparação, pois ela se constitui de material advindo das canas, possuindo coeficientes de dilatação que a fazem expandir-se quando embebida em água em temperatura ambiente, e contrair-se quando seca ou posta em contato com água gelada. A palheta, então, deve sempre estar sendo molhada em água em temperatura ambiente, para equilibrá-la ao modo que possamos tocar (dilatada).

A aquisição da palheta pode dar-se de duas formas, comprando por encomenda ou sendo produzida pelo próprio oboísta. No momento, o professor é quem nos cede a palheta pronta, sem custos monetários. Entretanto, como o processo de construção de conhecimento na instituição de ensino também leciona as denominadas “aulas de palheta”, também aprendemos a confeccioná-la.

E é válido ressaltar que, assim como o instrumento, a palheta também tem seu case para armazenamento, mas normalmente este é feito de madeira por fora, e acolchoado por dentro. As imagens abaixo mostrarão as palhetas em seus diversos aspectos. Feita apenas descansando em água em temperatura ambiente, para prosseguir nos estudos, também em algum momento estará em processo de produção.

Figura 21- Case de palhetas fechado.**Fonte:** Autora do trabalho.**Figura 22-** Case de palhetas aberto.**Fonte:** Autora do trabalho.

Figura 23- Canas descansando.



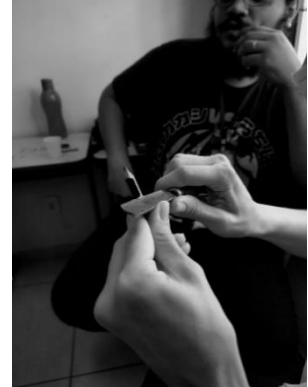
Fonte: Autora do trabalho.

Figura 24- Canas “goivadas”.



Fonte: Autora do trabalho.

Figura 25- Canas “raspadas”.



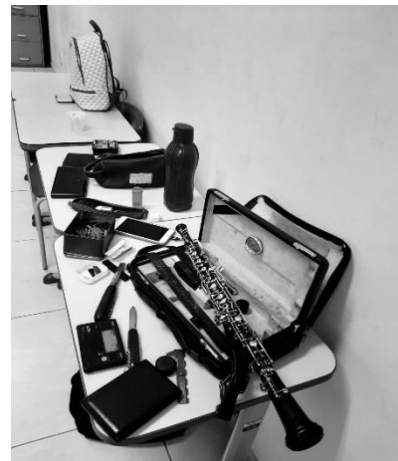
Fonte: André Tavares.

Figura 26- Palhetas sendo montadas.



Fonte: André Tavares.

Figura 27- Nossa mesa.



Fonte: André Tavares.

3. APLICAÇÃO DO DIAGRAMA DE VENN PARA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE DANÇA E MÚSICA.

Para a construção do processo desta pesquisa, utilizarei o Diagrama de Venn, relacionando-o com os fatores que norteiam esta investigação, o “Ballet Clássico” e “Oboísta”, Ambos os conceitos resultantes de minhas vivências.

Não obstante, saliento que, mesmo tendo recorrido à matemática, neste momento, utilizei de licenças poéticas para dançar e imaginar com o Diagrama de Veen, para as ideias aqui desenvolvidas. Dessa maneira, aplico este diagrama com o objetivo de que as aplicações e representações dos conceitos fiquem organizados nesta pesquisa.

O Diagrama de Venn tem por sua origem o conhecimento matemático. E como já brevemente citado no início deste trabalho de conclusão de curso, tem por objetivo expressar as representações dos dados estatísticos, em que: para o conjunto A: {1,2,3,4 e 5} e B: {4,5,6,7 e 8}, encontram-se, nos dois conjuntos, “4 e 5”, formando, assim, a interseção/intersecção e o total, correspondente a todos os números do universo.

Dessarte, em uma tentativa de sistematizar o que construí em minhas vivências, organizo esta pesquisa em um conjunto que denomino “diagrama de minhas vivências”. Nessas vivências, existem os componentes, que escolhi a partir de minha experiências enquanto Bailarina Clássica e instrumentista que toca oboé.

O conjunto “B” pertence à “Ballet Clássico” e o conjunto “O” à “oboísta”, e para esses conjuntos, escolhi conceitos que são específicos para cada linguagem. Portanto, para o conjunto “B”: {Corpo; sapatilha de ponta; figurino; ritmo; dinâmica} e para o conjunto “O”: {Ritmo; Dinâmica; Partitura; corpo secundário; palheta dupla}.

Ao aproximar estes dois conjuntos, encontramos a formação da interseção/intersecção nos componentes {Ritmo e dinâmica}. Conceitos esses, que por meio de minhas inquietações, foram os que mais se encontraram nas duas linguagens artísticas. E, dessa maneira, estabeleço-os como interseções.

O total/universo é correspondente a todas as outras vivências que me atravessaram durante este processo de ser quem sou. Um universo tão vasto que seria impossível detalhar quais os componentes participantes, tornando necessário circundar, neste momento, o que precisa ser dito.

Para isso, busquei representar esta discussão no Diagrama de Veen (que agora é “Diagrama de minhas Vivências”), por meio de desenhos. Com o passar dos capítulos e subcapítulos, haverá os desenhos que se completarão, à medida que as ideias se apresentam.

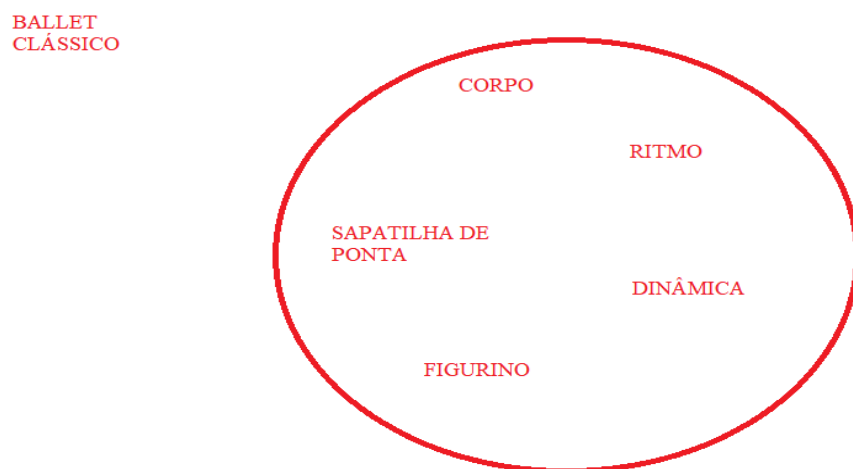
Com a finalidade de maiores “*poiesis*” nessas interações, deste dançar com a matemática, escolhi representar o diagrama nas cores primárias, com o conjunto “Ballet Clássico” em vermelho e “Oboísta” em azul, uma vez que, para a teoria das cores, quando estas se encontram/misturam, resultam na cor roxa.

É dessa forma que compreendo minha construção artística. O Ballet Clássico é minha cor primária, aquela cor que me insere nas vivências artísticas. Já o segundo conjunto, “Oboísta”, recebe esta posição porque me encontro com ele somente após as vivências no Ballet Clássico.

E o ser que me resulta, que me nasce e me ressignifica, a partir destas duas vivências, compreende a interseção/intersecção, sendo representado pela cor roxa, pois Vermelho + Azul = Roxo.

3.1. Conjunto “B” (Ballet Clássico): Minha Origem E Percussora De Dúvidas.

Figura 28 – Conjunto “Ballet Clássico”.



Fonte: Autora do trabalho.

Como o conjunto que me insere no viés artístico, e mais que isso, faz-me compreender como um ser que faz arte, desperto as indagações sobre o conjunto “Ballet Clássico” e seus componentes que fazem completar a formação e sentido desta prima cor.

Desse modo, tomamos esta consistência nos raciocínios acerca do conjunto B: {corpo; sapatilha de ponta; figurino; ritmo; dinâmica}. Acontece que, como cita Katsz, “[...] num

primeiro olhar, só conseguimos nos dar conta dos seus efeitos, não da sua consistência [...]” (KATSZ, 1994, p. 16).

Esta fala nos faz indagar sobre tudo o que me compõe enquanto Bailarina Clássica, e que os componentes contribuem para uma construção deste conjunto “B”, ou seja, da consistência do conteúdo, pois o conjunto, sem seus componentes, não construiria sentido e tampouco existiria.

3.1.1. Corpo

A princípio, falar sobre o “corpo” componente somente do conjunto “B” torna-se instigante. Afinal, pode-se pensar que, para tocar um instrumento, também se precisa do corpo: a boca, para assoprar quando o instrumento for de sopro; os dedos, para dedilhar quando lidamos com instrumentos de cordas; e as mãos, para batucar quando o instrumento for de percussão.

E os sons produzidos pelos instrumentos tocados acima dão sentido à música, uma vez que “som” tem sua origem a partir de um agente externo que o provoca, como explica Med, “[...] a origem do som é a vibração do corpo sólido (batida, fricção) ou de alguma coluna do ar [...]” (MED, 1980, P. 11) ou seja, o instrumento, como objeto por si só parado, não produz um som; precisa de algo ou alguém para produzir sua vivacidade (tocar).

Entretanto, quando interpretamos o corpo para o Conjunto “Ballet Clássico”, compreendemos este como um instrumento primário. Aquele que é estudado, e não aquele que precisa estudar outro corpo (um instrumento musical). O corpo é o próprio instrumento da dança.

“De um ponto de vista antropológico, as concepções de corporeidade constituem o eixo em torno do qual se articulam as intervenções sobre o corpo, sejam elas terapêuticas, estéticas, educacionais, científicas, etc.” (BOLSANELLO, 2005, p. 1)

A partir de suas discussões, Bolsanello (2005, p. 1) faz-nos compreender que o corpo, em cada espaço, experiência e experimento, concebe seu significado, de acordo com as afinidades em suas aplicações.

Uma das aplicações que podem ser desenvolvidas nesse corpo é a que rege o estudo do meu corpo. Dessa forma, segue a orientação de Vaganova, de que “É necessário começar ‘do tronco’, porque a dança ‘do tronco’ assegura um aspecto sólido e um colorido artístico” (VAGANOVA, 2015, p. 26). Em seu método, a autora acreditava que haveria um bom trabalho no corpo do Ballet Clássico.

3.1.2. Sapatilha de Ponta

A sapatilha de ponta, como uma especificidade e objeto de estudo, no meu caso, para o estudo no ballet clássico, é um instrumento indispensável para as aulas, pois esta auxilia nos passos, visto que permite que tenhamos estabilidade nos pés ao dançarmos. Picon e Franchi afirmam que “Para sua prática, as bailarinas clássicas utilizam em seus treinos e apresentações calçados específicos denominados sapatilhas, que podem ser de ponta e meia-ponta [...]” (PICON, FRANCH, 2007, p. 1). As imagens abaixo irão mostrar os materiais (sapatilhas) usados em meus estudos.

Figura 29- Sapatilha de meia ponta calçada.



Fonte: Autora do trabalho.

Figura 30- Sapatilha de meia ponta descalçada.



Fonte: Autora do trabalho.

Figura 31- Sapatilha de ponta calçada.



Fonte: Autora do trabalho.

Figura 32- Sapatilha de ponta descalçada.



Fonte: Autora do trabalho.

O peso da bailarina, quando na meia-ponta, é suportado nos metatarsos, e distribuído em todos os cinco dedos alongados. Os dedos ficam envoltos em uma proteção “ponteira”, que pode ser nos materiais de pano ou silicone, e quando se faz o uso da sapatilha de ponta, como explica Picon: “Estas são confeccionadas em couro, lona, cetim, papéis especiais, palmilhas flexíveis e cola” (PICON, 2004).

Mas antes de continuar a discussão, é importante explicar que homens Bailarinos não fazem o uso das sapatilhas de ponta. Isto remonta ao início do estudo do Ballet Clássico, onde, na verdade, as mulheres pouco dançavam o estilo, havendo uma predominância dos homens nessa dança.

Foi então que, no início do Ballet Romântico na França, em meados de 1830, a mulher ganhou destaque na dança, mas calçando sapatilhas de ponta, para enaltecê-la como um ser puro e quase que intocável, como alegam Rengel e Langendonck, “foram criadas para que as bailarinas românticas subissem nas pontas dos pés e aparentassem uma leveza sobrenatural” (RENGEL; VAN LANGENDONCK, 2006, p. 33).

O objetivo das sapatilhas de ponta era fazer com que a plateia enxergasse a bailarina como um ser que flutua sobre o palco. Não à toa, o primeiro Ballet que estreou no século XIX, trazendo pela primeira vez uma figura feminina como personagem principal, apresentou uma bailarina vestida de branco, com a parte da saia esvoaçante, e com a sapatilha de ponta nos pés. Esse Ballet chamava-se “La Sylphide”.

A história de “La Sylphide” conta sobre um jovem escocês chamado James, que já está comprometido com uma moça, Effie. Porém, James apaixona-se por um ser mitológico denominado “Sílfide”, que é ora fada, ora espírito, mas que somente ele consegue ver. E então, no dia do seu casamento, “Sílfide” esconde sua aliança em um bosque, e James corre para lá, deixando para trás sua prometida noiva.

Ao chegar ao bosque, encontra a feiticeira Madge, que já se apaixonara no passado pelo rapaz, e como vingança, oferece um véu enfeitiçado, lhe prometendo que faria cair as asas de “Sílfide”, o que poderia solucionar todos os seus problemas. Então James pega o véu e sai à procura da fada e, quando a encontra, joga o véu sobre ela.

Ao cair do véu, “Sílfide” de fato perde suas asas, mas também perde sua vida. Confuso, James corre atrás de sua prometida, Effie, mas esta já havia se casado com outro rapaz, chamado Gurn. O ballet encerra-se com James desesperado enfrentando Madge, que infelizmente o mata. O jovem acaba morrendo amargurado e sem esperança.

Após este breve contexto, podemos compreender a sapatilha como material de trabalho do ballet clássico, portanto, componente cabível somente para o conjunto “B”, pois calço tal material para bailar pelos palcos em que ensaio e me apresento. A sapatilha é, por vezes, um material indispensável para a arte em que me encaixo, o Ballet Clássico.

3.1.3. Figurino

O figurino, para o ballet clássico, atua como um elemento representativo para o personagem que o bailarino ou bailarina irá interpretar. Alguns são tão marcantes que explicam a função de um personagem na história, somente pelo modelo e cor da roupa. Este caráter carrega, além da estética, uma origem histórica.

Este forte acontecimento dá-se desde o início do Ballet, ou pelo menos do que seria o início da organicidade que conhecemos hoje, como cita Almeida: “No início isso era chamado de Ballets de cour, com trajes ricos e luxuosos, com variadas apresentações” (ALMEIDA, 2015, p. 10).

O termo “Ballets de cour” tem origem francesa, significando, em sua tradução, “Balés da corte”. Nada mais eram que bailes realizados pela corte 500 anos atrás, na Itália. Eram momentos nos quais não faltavam riquezas nas roupas, tanto de quem dançava como também de quem não estava a dançar.

Entretanto, com o passar dos anos, após diversas construções da trajetória do Ballet Clássico, no tempo do Rei Luiz XIV, o ballet era praticado como um entretenimento social, e dessa maneira, com roupas normais, sem regras.

Somente em 1661 foram estabelecidas regras à Academie Nationale de Musique et de Danse, em virtude do crescimento da complexidade das técnicas do ballet. Foram estipuladas saias/roupas longas, para que os bailarinos não revelassem demais ao se movimentarem. Porém, isso muda mais uma vez, pois as roupas atrapalhavam a execução dos movimentos, tornando-os mais complexos ainda.

Foi então que, em 1832, Marie Taglioni, cria o “tutu” (pronuncia-se “ti ti” ou “toou-toou”. “Taglioni desenhou o tutu como maneira de mostrar o trabalho elaborado dos pés na dança, que eram escondidos por uma saia longa” (DRYELLE, 2014). Este tipo de saia consagra-se no supracitado Ballet Romântico “La Sylphide”, com o figurino composto por um “tutu” longo e branco.

Hoje há variedade em opções de “tutu”: Romântico, bandeja/prato/panqueta, sino e de ensaio. E a escolha do modelo varia por diversos fatores, podendo ser por tipos de

coreografias, histórias de ballet, especificidade de personagem etc. Este fato nos faz compreender, então, que este é um componente de grande especificidade para o conjunto “B”.

Figura 33- Tutu Romântico.



Fonte: Site “Tutu da Ju”.

Figura 34- Tutu Bandeja/Prato.



Fonte: Pintrest.

Figura 35- Ballet La Sylphide (1832).



Fonte: Site Pérolas da Cultura.

Figura 36- Rei Luiz XIV “O Rei Sol”.



Fonte: Site Obvious Mag.

3.1.4. Ritmo

Agrippina Vaganova, como uma sensível Pedagoga e de brilhante carreira como Bailarina Clássica, organizou a metodologia de maneira que fosse possível compreender o ritmo a ser dançado de acordo com as músicas dos exercícios. Isso ocorria gradativamente, pois ela entendia que cada etapa de desenvolvimento era aprendida em uma determinada velocidade.

Agrippina acreditava na beleza da “musicalidade”, e essa musicalidade se construía a partir da sensibilidade de ouvir a música, que consistia em entender, mesmo que minimamente, o ritmo a ser tocado, como é definido por Priolli: “O ritmo é o movimento dos sons regulados pela sua maior ou menor duração” (PRIOLLI, 2013, p. 6). O ritmo possui, em sua natureza, uma duração para cada movimento, sendo ele quem norteia a duração dos movimentos executados em aula.

A compreensão da música a ser tocada também favorece o construir da singularidade dos bailarinos e bailarinas nas turmas, e essa construção se fortalece a partir das etapas do desenvolvimento motor, já que o entender do ritmo da música permite uma maior compreensão músico-motora do aluno, como pontua Marques, “O desenvolvimento motor se refere não sendo apenas aspectos biológicos de crescimento e maturação. Além disso, o desenvolvimento depende das experiências vividas pelo indivíduo, das relações com o ambiente que o cerca” (MARQUES, 2013, p. 13).

Esta semiótica a respeito do desenvolvimento biológico nos direciona quanto à compreensão do ensino do “ritmo” nas aulas de ballet clássico. Este está presente em cada sequência executada pelo bailarino/bailarina, bem como se será lento (adágio) ou rápido (allegro). Mas a maturação da relação entre ritmo e ballet realiza-se com o construir contínuo da prática.

A relação entre Ballet Clássico e ritmo acontece diretamente, independentemente se bailarinos desenvolvem estudos específicos na música, pois o ritmo é quem conduz os momentos da aula, como diria Pinheiro, “Entendemos que o papel do ritmo é facilitar a captura do som para que o cérebro possa compreender e transformá-lo em sentido (dar sentido ao som)” (PINHEIRO, 2015, p. 103).

Esta afirmação se concretiza quando o professor direciona para a turma uma determinada sequência, e esta tem o seu ritmo de execução. Por isso, quando o bailarino/bailarina não compreende o ritmo, a execução fica comprometida, mesmo que a sequência dos passos tenha sido decorada, porque todo exercício está construído de acordo

com o ritmo que a música solicita, tal qual complementa Pinheiro, “Buscar compreender as inúmeras possibilidades de se trabalhar esses ritmos é fundamental para enriquecer uma composição” (PINHEIRO, 2015, p. 105).

Portanto, faz-se importante frisar que, além dos domínios técnicos, o bailarino precisa ser capaz de compreender o ritmo para um maior domínio da própria linguagem do Ballet Clássico e para desenvolver autonomia nessa modalidade. Como Pinheiro finaliza, “É necessário conhecer música para que possamos tornar esta arte uma aliada para nossos processos em dança, para que concebamos nossas obras, sejam aulas e/ou coreografias, repletas de sensibilidade e diálogo entre estas artes [...]” (PINHEIRO, 2015, p. 112).

3.1.5. Dinâmica

Para a Dança, a dinâmica se transcreve-se como uma complementação do ritmo. Ou seja, é a “intenção” do ritmo a ser executado no movimento. A palavra “intenção”, segundo o dicionário Oxford Languages, classifica-se como um substantivo feminino, “2. aquilo que se procura alcançar, conscientemente ou não; propósito, desejo, intento”.

Na dinâmica, temos a possibilidade de alcançar os sentimentos/sentidos que a música busca expressar, transcrevendo-os por meio dos ritmos em movimento, tais quais o movimento musical e o movimento corporal. Por isso, é na dinâmica que o ritmo ganha sua vivacidade, e é onde podemos ver o que se diz “expressividade”.

Dessa forma, pontua-se para a teoria musical a dinâmica, que segundo Med, é a “organização da intensidade dos sons na música” (MED, 2017, p. 213), como consequência para o Ballet Clássico, sentido e expressividade ao dançar. E a expressividade/dinâmica manifesta-se à medida que haja sensibilidade sobre o ritmo da música que está a ser tocada.

Este é um aspecto que contribui positivamente, já que a sensibilidade de identificar a dinâmica proporciona à bailarina um diferencial em sua prática de dança, como considera Pinheiro, “A música integrada ao fazer em dança dá estas liberdades aos processos, uma vez que sendo compreendida em sua totalidade a obra musical, cabe a quem cria a dança estipular como se dará essa relação, de forma consciente” (PINHEIRO, 2015, p. 54).

Le Breton complementa, “A corporeidade humana, fruto de indagações e questionamentos de diversas áreas do conhecimento[...]” (Le BRETON, 2006, p. 1). Em outras palavras, para investigar possíveis sincronias do movimento corporal e o tempo musical, é necessário buscar conhecimentos que vão para além da dança, ou seja, na música. Mesmo que a semiótica parta do corpo do bailarino clássico.

Afinal, as reações sobre estas recepções dão-se em respeito à trajetória daquele corpo que já construiu uma história, fazendo-nos compreender que essa recepção será compreendida na mesma proporção de como esse corpo compreende o viver em dança. Nesse caso, a bailarina clássica compreenderá a sua dinâmica enquanto dança. Isto posto, podemos concluir que a dinâmica, para a Dança, é o modo como o movimento será executado.

3.2. Conjunto “O” (Oboísta): Espaço de Resignificações.

Figura 37- Conjunto “Oboísta”.



Fonte: Autora do trabalho.

Enquanto o conjunto “Ballet Clássico” compõe minhas principais vivências, este conjunto também compõe os principais conceitos que constroem meus caminhos enquanto “Oboísta”. Tenho consciência que as vivências foram muito mais do que cabem neste conjunto, contudo, aqui estabeleci as que mais se fizeram latentes durante este processo.

O meu “eu oboísta” origina-se da Música Erudita, que para Med, “MÚSICA é a arte de combinar os sons simultaneamente e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo” (MED, 2017, p. 11). Esta afirmação é fortemente vivida na prática oboísta, como também surge diretamente/indiretamente no Ballet Clássico. Porém, para organizar melhor as ideias, escolhi os seguintes componentes para compor o conjunto “O”: {Ritmo; dinâmica; partitura musical; palheta dupla}.

3.2.1. Ritmo.

O primeiro componente a ser escolhido é o ritmo, e o considero um dos componentes mais importantes para iniciar este conjunto, pois é dele que se iniciam diversos assuntos da teoria musical. Ele tem a função de, por meio da organização, fazer sentido, como por

exemplo: um maestro precisa da contagem musical para reger uma orquestra. Para Platão, “o ritmo é a ordem de movimento” (PLATÃO, 428 a.C), e para Bohumil, “O RITMO é a organização do tempo” (BOHUMIL, 2017, p. 20).

Portanto, podemos definir o ritmo como um corpo, mas que para despertar sua vivacidade, precisa da alma. Então podemos interpretar que a alma é a “notação musical”, onde se escrevem as “notas” que, por sua vez, contém suas durações de som. A duração do som denomina-se, inicialmente, “duração relativa”, tornando-se a “duração absoluta” quando definida pelos “valores”. E os “valores” são indicados pelas “figuras musicais” (Semibreve; Mínima; Semínima; Colcheia; Semicolcheia; Fusa; Semifusa) e “pausas” (onde, para cada figura, existe a sua pausa correspondente). Toda esta configuração é indicada ao início da partitura musical.

Contudo, é válido ressaltar que, isoladamente, o ritmo não consegue dar o total suporte para o sentido da música, pois ele é apenas a base do que será construído em uma composição musical. Como declara Bohumil, “O ritmo não é, portanto, um som, mas somente um tempo organizado” (BOHUMIL, 2017, p. 20).

3.2.2. Dinâmica.

A dinâmica, para os estudos musicais, é como o som se comporta, o “como” esse som é emitido. Para Med, “Dinâmica- é a graduação da intensidade de som; é o grau de intensidade com que o som é emitido ou articulado; organização da intensidade dos sons na música; fluxo da intensidade do som numa melodia, numa composição” (MED, 2017, p. 213). É como um desenho preto e branco feito em uma tela branca, em que a dinâmica o colore com suas intensidades. E esta se caracteriza pela maneira como é provocado o som, como continua a explicar Med “A intensidade do som depende da força do impulso que provoca, da amplitude das vibrações e do ambiente em que o som é produzido” (MED, 2017, p. 213).

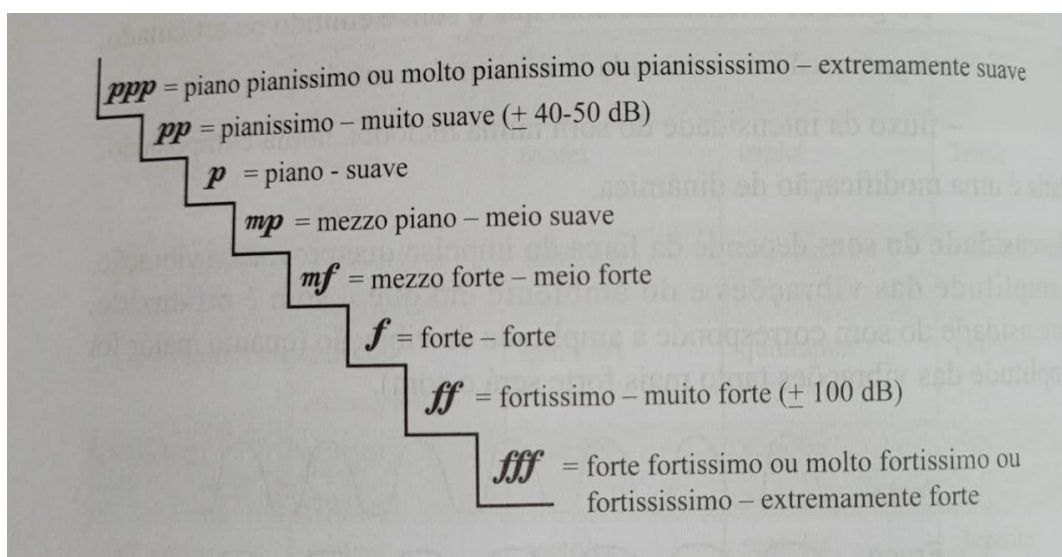
Segundo a construção das origens e evoluções da música nos tempos pré-históricos, a relação com a dinâmica ainda se dava através do ritmo, mas sem a compreensão como componentes que constroem a teoria musical, como cita Priolli, “Não há dúvida de que o ritmo tenha nascido com o primeiro homem, por isso que ele trazia consigo mesmo o ritmo das suas pulsações, o ritmo do andar, o ritmo do respirar” (PRIOLLI, 2013, p. 107).

Entretanto, com a compreensão musical que hoje existe, interpretamos que, em relação ao ritmo e à dinâmica, é a dinâmica que é capaz de dar o “tempero” ao som, fazendo com que sintamos a nuance que a música expressa. Ela também é capaz de tornar possível, mais

explícito, o que se pretende comunicar em uma obra musical, como argumenta Pinheiro, “quando vamos a um concerto, às vezes somos conduzidos sonoramente à variadas sensações” (PINHEIRO, 2015, p. 96), que são provocadas pela intensidade, através da dinâmica.

Para que isso ocorra, existe um mecanismo que orienta o músico para tais indicações. São denominadas de “graduações de intensidade”, e ficam pouco acima da partitura, em pequenas abreviações que indicam a dinâmica a ser tocada, e estas normalmente originam da linguagem italiana, como forte (f), como o próprio nome decodifica, para um som mais forte e marcante, e o piano (p), que fica encarregado do som mais suave e calmo. Existem outras graduações, que de acordo com a necessidade do compositor, distribuem-se pelo que a obra compõe. E, assim, configura-se a dinâmica para a linguagem musical.

Figura 38 – Escala dinâmica usada atualmente.



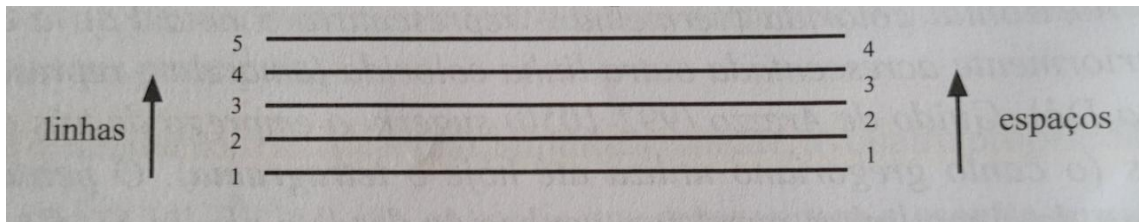
Fonte: Livro “Teoria da Música”, por Bohumil Med (2017).

3.2.3. Partitura Musical.

O terceiro componente deste conjunto é a partitura musical, objeto que é quase que um instrumento para o Maestro, pois ali cabem as escritas de como devem ser tocadas/regidas as músicas. Porém, a título de curiosidade, nos tempos mais remotos, a maneira de lidar com a propagação da música e sua escrita ainda se dava, predominantemente, via oral, como explana Med: “Até o século XI, a altura era a única característica grafada. No século XII inicia-se a definição da duração. O timbre começa a ser indicado a partir do século XVI e a intensidade a partir do século XVII” (MED, 2017, p. 13).

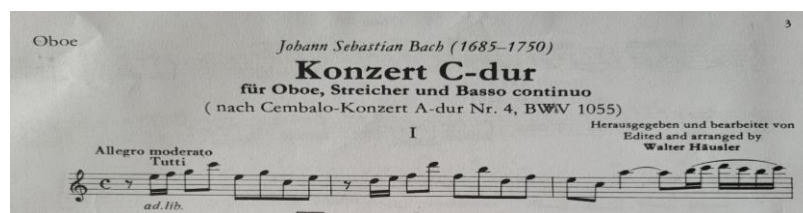
As partituras Musicais constituem os pentagramas ou pautas musicais, que são cinco linhas paralelas na horizontal que formam, entre elas, quatro espaços. Para um sentido mais assertivo, as linhas são contadas de baixo para cima, e é por essas linhas e espaços que são dispostas as figuras musicais, tendo sua altura do som definida pelas claves colocadas no início do pentagrama.

Figura 39 – Pentagrama – Linhas e espaços.



Fonte: Livro “A teoria da Música”, de Bohumil Med (2017).

Figura 40- Partitura Musical com todos os componentes a serem tocados.



Fonte: Partitura pessoal de estudo, Concerto de Johan Sebastian Bach (1685-1750).

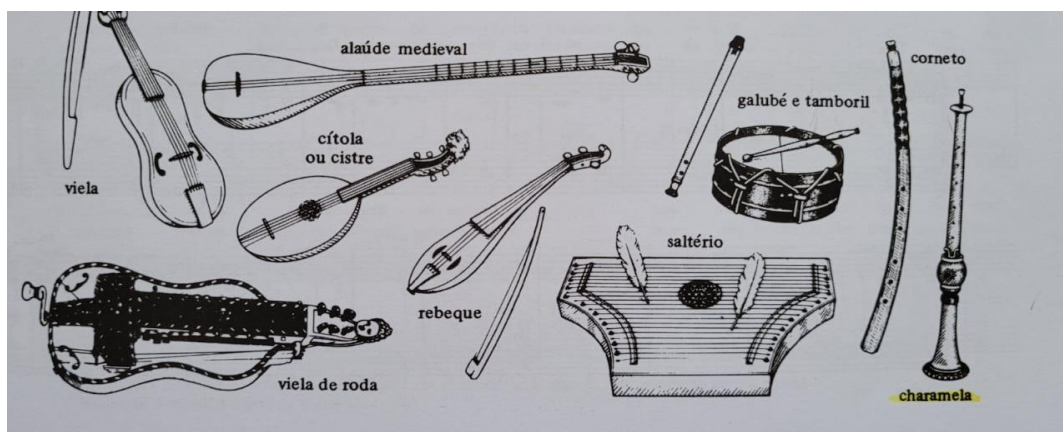
3.2.4. Corpo “Secundário”

O quarto componente a ser escolhido é denominado “corpo secundário”. Esse corpo se configura como o corpo externo, no caso, o objeto do instrumento que toco, o oboé. Coloco-o nesta posição de “corpo secundário” porque acredito que o nosso corpo se direciona, primeiramente, para esse instrumento, para que possa ser tocado, e assim esse “corpo secundário” ganha vida, soando o som suave e exótico do oboé. Um dos registros mais antigos do oboé descreve que ele tem como uma de suas possíveis origens o período medieval.

Nesse período, o oboé configurava-se com outras características. Denominava, para Bennett, “Charamela instrumento de sopro e palheta dupla, de grande sonoridade, um dos antepassados do oboé” (BENNETT, 1982, p. 19). À época, possuía outras características, mas nunca alterando sua essência (ser um instrumento da família de palhetas duplas). Sardinha, por sua vez, alega ser um “Instrumento musical de palheta dupla, de cana, colocada no bocal de um tubo sensivelmente cilíndrico, que se prolonga e termina em forma de vaso aberto

como o ponteiro (ou ponteira) da gaita-de-foles” (SARDINHA, p.46). Com o passar dos anos, essa roupagem do oboé foi caindo em desuso, pois a gaita-de-foles substituíra sua função, então o instrumento foi reinventado em versões que tornaram o seu tocar mais fácil. Hoje, conhecemos o oboé nesta nova roupagem.

Figura 41- Instrumentos Medievais.



Fonte: “Uma breve história da Música”, por Roy Bennett.

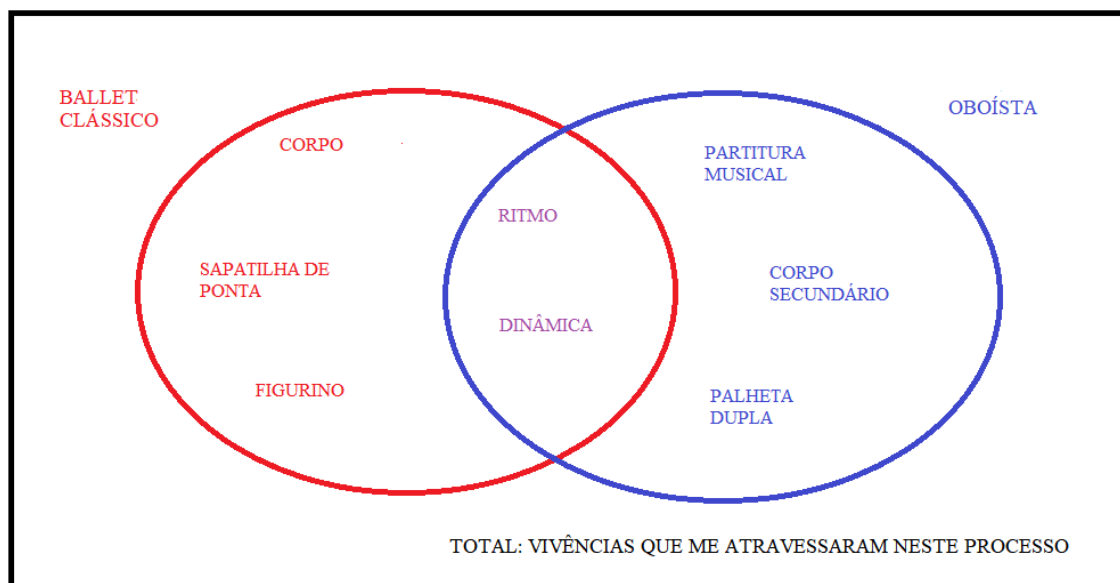
3.2.5. Palheta Dupla

Como último componente do conjunto Música, temos a Palheta dupla, que é caracterizada como um objeto intermediário e bem específico para nós da família de palheta dupla. Esse objeto é considerado intermediário porque está entre o corpo humano (o músico) e o oboé, e para tocá-lo, é preciso que o músico assopre a palheta e ela vibre, fazendo soar o som do oboé. O envolvimento do músico com a palheta é essencial e precisa ser bem próximo e sensível, pois como já explicado em capítulos anteriores, seus coeficientes variam demasiadamente, tornando-a alterável o tempo todo. Essa aproximação se faz presente quando, antes de tocar, o músico verifica a palheta em sua aparência externa e testa a sua vibração, visto que quando está a perder sua utilidade, apresenta dificuldade para vibrar.

Para Pederiva, “O fazer musical envolve o desenvolvimento total do corpo, conclamando o sentido aural, tátil e a consciência cinestésica” (PEDERIVA, 2004, p. 6). Nesta breve fala de Patrícia, podemos indagar sobre a relação do músico com seu corpo e suas vivências que se estendem além da música, vivências essas que possibilitam um olhar sensível daquele que toca. A sensibilidade é muito necessária para a abordagem da palheta, pois mesmo que seja um instrumento intermediário, ela é capaz de afetar diretamente o tocar do músico.

4. INTERSEÇÃO/INTERSECÇÃO: O ENTRELAÇAR DAS VIVÊNCIAS “BALLET CLÁSSICO” E “OBOÍSTA”.

Figura 42 – Diagrama de minhas duas vivências.



Fonte: Autora do trabalho.

A interseção/intersecção é formada pelo encontro dos conjuntos “Ballet Clássico” e “Oboísta”, e eles compartilham os componentes ritmo e dinâmica. O ritmo que, para o Ballet Clássico, encontra-se como o elemento vivenciado e mostrado pelo corpo de quem se move através da música da Bailarina Clássica, que para realizar sua sequência, precisa estar atenta à música, como descrito abaixo.

Para a dança, a importância de entendermos a existência dos tempos métrico e não métrico, que possuem ligação direta com o ritmo, é fundamental compreendermos que na música o tempo também apresenta essa relação, e por isso também lida com a variação da velocidade. Sendo assim, o ritmo é um elemento essencial para as duas artes. (PINHEIRO, 2015, p. 101)

Isto se dá porque o ritmo, por si só, segundo Med (2017), para a música, é a organização do tempo. Neste momento, compreendemos que, para que o movimento tenha sentido, é preciso organizá-lo em métricas, contagens, números etc. É possível notarmos tal

presença, por exemplo, durante um ensaio de coreografia, em que existe um grande número de bailarinos que precisam dançar em um sentindo sincronizado.

Ainda nesse contexto, a interseção/intersecção representa que, do mesmo modo que a Dança precisou da música, a música precisou da Dança. Acontece que o ritmo é a métrica das direções, mas ele precisa da dinâmica (que, a meu entender, é o próprio movimento) para tal intenção, como ponderado por Pederiva, “A expressão sonora é o domínio do ruído. Para dominar um ruído é preciso dominar um gesto” (PEDERIVA, 2004, p. 4). E ao buscarmos o significado da palavra “GESTO”, encontramos que ela deriva do latim “*gestus*”, a qual carrega em seu significado: “usado para descrever movimento, atitude, gesticulação”. Desse modo, concebemos a premissa de que o corpo, como existência, move-se para expressar algo para alguém, e a dinâmica move o ritmo para uma expressão.

Esse corpo movente varia de interpretações de acordo com o contexto nele aplicado, podendo ser um objeto interpretado sobre a origem de um som na Música, em que um instrumento é um corpo que produz um som, como explica Med, “A origem do som é a vibração do corpo sólido” (MED, 2017, p. 11).

Também esse corpo pode ser interpretado como o corpo do bailarino, que para expressar sua emoção, dança. E através desta linguagem, elabora combinações de passos para comunicar-se com o público (quando nas apresentações de Ballet Clássico), como destaca Vianna, “Dança [...] possibilidades expressivas do movimento” (VIANNA, 2005, p. 15).

Assim sendo, é possível entender que, nas artes do Dançar e Musicar, a maneira de estabelecer a comunicação perpassa pelo movimento, seja ele através dos passos da bailarina, ou através da música quando tocada. O movimento parte, a princípio, da necessidade de expressar algo, para conectar-se com o coletivo, como destaca Mesquita, “Comunicar envolve a idéia de partilhar, de compartilhar e de transferir a informação entre dois ou mais sistemas” (MESQUITA, 1997, p. 2). Esta fala nos dá uma breve premissa acerca dos entrelaçamentos entre ritmo e dinâmica.

Tais pensamentos transpõem minhas vivências nas aulas de Ballet Clássico, onde buscava, por meio das contagens das músicas, a organização dos passos. Moraes e Rohoden explanam, “A metodologia do ensino da técnica de Ballet Clássico comporta a necessidade de ter seus movimentos coordenados ao andamento e ritmo musical” (MORAES; ROHODEN, 2017, p. 2).

Entretanto, só de fato se entrelaçaram os dois mundos quando me vi inconformada com os direcionamentos musicais dos professores de Ballet Clássico. Então, quando tive a

oportunidade, durante a seleção de novos alunos para o Instituto Estadual Conservatório Carlos Gomes, aprofundei-me em questionamentos sobre as sincronias dos movimentos corporais, junto dos movimentos musicais durante minhas vivências de Bailarina Clássica e oboísta. Desse modo, para uma abordagem acerca das vivências, tracei caminhos de uma pesquisa-ação.

Ao longo desse processo, pude notar dois conceitos latentes que formam, convergem e unem estas duas vertentes de estudo. Transcrevendo para minha vivência, destaquei o ritmo e a dinâmica como conceitos existentes em ambas as linguagens, e que andam juntos para construir um sentido.

Para as aulas de Ballet Clássico, registrei em vídeo os horários de minhas aulas, que aconteciam às segundas-feiras e quartas-feiras, nos horários das 19h30min às 20h30min, com a Professora Dielle Angelim, na Academia Bodytech, localizada na Avenida Governador José Malcher, nº 147, no bairro Nazaré, na cidade de Belém – PA.

Nesse momento, busquei registrar como era minha relação com a música e com os movimentos das sequências, relação essa que, por conta dos estudos na música, direcionaram-se para outra holística, sobre as contagens feitas no momento da aula. Ou seja, busquei captar quais seriam as interferências das vivências musicais durante o Ballet Clássico.

Pude notar que, em diversos momentos, sentia conflitos nas contagens musicais da professora, mesmo que em toda a minha trajetória de formação de Bailarina Clássica, tenha sido a única a desenvolver atividades musicais para a turma na época. Porém, os conflitos sempre existiram, uma vez que eu compreendia e captava a pulsação da música de outra maneira.

No início das contagens da respiração, em que se conta “5, 6 e 7 e 8” antes de iniciar a música, ao invés de compreender a contagem inicial com essa contagem usual, eu contava com os reais tempos que a música propunha. Tais contagens eram direcionadas pelas predisposições musicais determinadas pela música, ou seja, pela “fórmula de compasso”.

O conceito musical “compasso” é definido por Med como “O agente métrico do ritmo” (MED, 2017, p. 113), e em sua aplicabilidade, “Colocada no começo de cada peça musical indica, geralmente por números em forma de fração, o tamanho do compasso e também sugere as possíveis interpretações” (MED, 2017, p. 116). Percebe-se, assim, a forte atuação do ritmo na música.

Enquanto, para a dinâmica, que é aquela que define as intensidades desse ritmo, pude notar durante as músicas específicas para os exercícios das aulas de Ballet Clássico,

particularmente nas músicas direcionadas para o “plié”¹⁸, que havia em sua intenção movimentos suaves e lentos, como se estivesse “pedindo” uma música mais lenta.

Figura 43- Tabela dos andamentos em que se situa o “plié”.

Andamentos lentos (ou vagarosos) - de 40 a 72:	
Grave (40)	= muito devagar, sério, pesado
Largo (44-48)	= muito vagaroso
Lento (50-54)	= devagar, lentamente
Adagio (54-58)	= vagaroso, calmo
Larghetto (60-63)	= menos lento que Largo
Lentissimo, Adagissimo, Larghissimo = o mais devagar possível	

Fonte: Livro Med, Bohumil. “Teoria da Música” (2017).

Figura 44- Execução do Plié.



Fonte: Autora do trabalho.

Quando comparamos o “plié” com o “Battement Tendu”¹⁹, percebemos que o segundo movimento é um passo de ballet que exige do corpo mais firmeza e agilidade das pernas, e que por sua vez existe uma música mais rápida e pontual, com pulsações mais intensas.

Essas interpretações acerca da música sob o movimento davam-se porque as músicas direcionadas para o “plié” e “Battement Tendu” são definidas pelos seus andamentos, um conceito musical definido por Med, “Indicação da velocidade que imprime a execução de um trecho musical” (MED, 2017, p. 187).

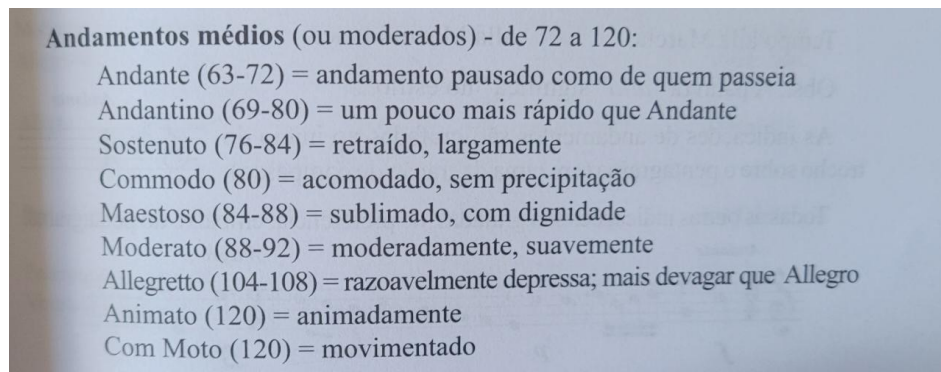
Os andamentos têm suas principais divisões explicitadas por Med “Os termos Italianos usados para indicar aproximadamente os termos andamentos nas músicas dividem-se em três grupos: Lentos; Médios e Rápidos” (MED, 2017, p. 189). Desse modo, o “Plié” precisa do auxílio de músicas em andamentos “Lento (50-54) = Devagar, lentamente” (MED, 2017, p. 189) e/ou “Adagio (54-58) = Vagaroso, calmo” (MED, 2017, P.189), e o “Battement tendu”

¹⁸ (BUSSEL, 1994, p. 14) “Significa plier flexionar ou dobrar”.

¹⁹ “significa “batimento [...] tendu significa estendido” (BUSSEL, 1994 p.16).

precisa dos auxílios musicais com os andamentos em “Andante (63-72) = andamento pausado como de quem passeia” (MED, 2017, p. 189) para alunos iniciantes, pois permite que se pense sobre o corpo em sua posição correta.

Figura 45- Tabela de andamentos em que se situa o “Battement Tendu”.

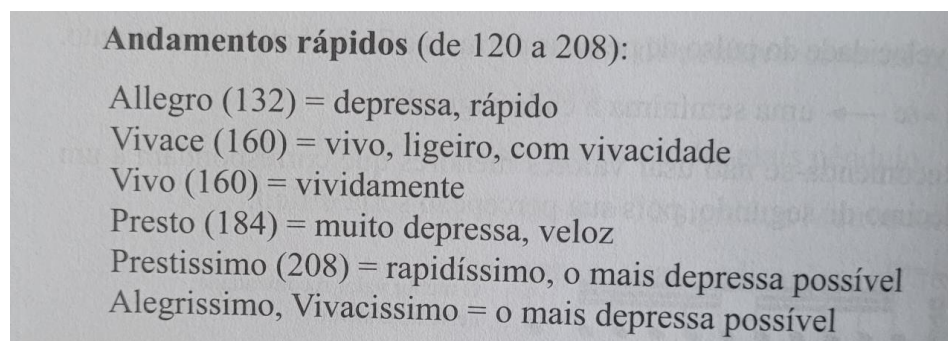


Andamentos médios (ou moderados) - de 72 a 120:	
Andante (63-72)	= andamento pausado como de quem passeia
Andantino (69-80)	= um pouco mais rápido que Andante
Sostenuto (76-84)	= retraído, largamente
Commodo (80)	= acomodado, sem precipitação
Maestoso (84-88)	= sublimado, com dignidade
Moderato (88-92)	= moderadamente, suavemente
Allegretto (104-108)	= razoavelmente depressa; mais devagar que Allegro
Animato (120)	= animadamente
Com Moto (120)	= movimentado

Fonte: Livro Med, Bohumil. Teoria da Música, (2017).

E à medida que a professora precisa aumentar a velocidade do “Battement Tendu”, pode-se usar, como auxílio e norteamto, o andamento que, para Med, “Allegro (132) = depressa, rápido” (MED, 2017, p. 189).

Figura 46- Tabela de andamentos em que se situa o “Battement Tendu”, em uma velocidade maior.



Andamentos rápidos (de 120 a 208):	
Allegro (132)	= depressa, rápido
Vivace (160)	= vivo, ligeiro, com vivacidade
Vivo (160)	= vividamente
Presto (184)	= muito depressa, veloz
Prestissimo (208)	= rapidíssimo, o mais depressa possível
Alegrissimo, Vivacissimo	= o mais depressa possível

Fonte: Livro Med, Bohumil. “Teoria da Música”, (2017).

Figura 47- Execução do “Battement Tendu”.



Fonte: Autora do trabalho.

Essas considerações foram desenvolvidas e interpretadas a partir das vivências nas aulas de ballet clássico, onde estive em constante atenção de como minha consciência dos movimentos nas músicas se desenvolvia, consciência essa que reconhece que possuo interferências dos conhecimentos teóricos da Teoria Musical. Em outras palavras, durante as aulas de Ballet Clássico, tentava aplicar para as execuções dos exercícios de dança os conhecimentos musicais, como: tentar identificar o andamento da música sobre o exercício que estava dançando.

E para as aulas de Música, busquei focar nos registros da aula prática. Lembrando que, na Instituição, estudo disciplinas teóricas e práticas. Portanto, registrei em vídeo as aulas de oboé, a fim de que fosse possível registrar as interferências do Ballet Clássico durante o meu tocar. Com esses registros, transpus o que entendia de música, só que com o entendimento a partir dos movimentos que tive nas aulas de Ballet Clássico.

Figura 48- Aula prática de Oboé.



Fonte: Autora do trabalho.

Durante esse processo, consegui assimilar, nas correções do professor, o “arcabouço” de compreensões corporais advindos do Ballet Clássico que estavam presentes no momento em que iria tocar. Tais movimentações eram corrigidas posto que eram consideradas vícios que poderiam afetar-me negativamente.

Essas correções aconteciam, por exemplo, quando “aprumava” demais os meus braços no momento de segurar o instrumento, o que me causava dor e cansaço nos braços e coluna. O professor também corrigia a posição de minhas mãos, pois ao invés de tocar com os dedos arqueados, insistia em dedilhar as chaves do oboé com os dedos alongados, o que gerava uma tensão e atrapalhava na agilidade de tocar as notas. Afinal... danço com os dedos alongados.

E em relação ao ritmo das músicas ao serem estudadas para o estudo musical, conseguia compreender o seu desenvolvimento, já que me lembrava de quando danço as sequências nas aulas de Ballet Clássico, onde há uma continuidade de passos. Isso fazia com que eu movimentasse o corpo durante o tocar.

E quanto às dinâmicas dos exercícios, minhas compreensões iam além dos valores métricos estipulados pelas notas musicais escritas na partitura musical. Ou seja, para mim, faziam compreender mais, quando pensava nestes andamentos, como uma emoção a ser expressa.

Desse modo, posso afirmar que, em todas as interferências nos estudos de oboé, “transversalizava-se” este corpo clássico, desde o posicionar-se com o instrumento, até o ato de estudar o que era preciso tocar, culminando em “fazer” a música nos momentos de aula.

Essa interseção/intersecção, mesmo “separada” na cor roxa, ainda perpassa pela “Oboísta” e a “Bailarina Clássica” a todo momento, mesmo que, ocasionalmente, uma arte se mostre mais expressiva do que a outra, seja pela objetividade do momento, ou pela forte vivência em uma determinada área.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde tenra idade, envolvida pelos atravessamentos artísticos existentes em minha família, com minha mãe Bailarina e meu pai Músico, a aproximação com as artes seria quase que inevitável e, de fato, desenvolveu-se de maneira bem espontânea, mesmo que tenha ocorrido por incidentes da saúde óssea do meu pé.

As vivências que construí durante minha trajetória na vida artística iniciaram-se com os estudos no Ballet Clássico, apenas como um tratamento ortopédico. Contudo, elas se perpetuaram, por conta de minha paixão pela arte de expressar-me pelos movimentos corporais.

A oportunidade de ter continuado tal estudo na escola de Dança Arte em Movimentos despertou-me curiosidades, principalmente por volta da quinta série de minha formação na Metodologia Vaganova, diante de minha dificuldade em tentar entender o sentido da contagem musical que a professora falava à época, pois quando comparada à contagem musical que a professora da primeira série, Dielle Angelim, nos solicitava, percebi que talvez a professora da quinta série não tivesse uma estreita relação com a música, já que não solicitava exercícios musicais que Dielle praticava, como, por exemplo: as alunas sentavam-se, fechavam os olhos e direcionavam a atenção para a música.

Por um momento, acreditei ser capaz de reencontrar no Ballet Clássico esse sentido musical. Todavia, logo depois percebi que precisaria recorrer a outras áreas de conhecimento para tentar sanar tal questionamento, pois por mais que os direcionamentos de outros professores fossem mais eficazes, sentia a necessidade de buscar mais.

Foi assim que encontrei, no Conservatório Carlos Gomes, inicialmente pela musicalização, no ano de 2018, a oportunidade de buscar a resposta para o questionamento sobre como contar a música e dançar da maneira mais correta sobre essa contagem.

Entretanto, o curso de musicalização durou somente um ano, e eu queria mais aproximação, porque sabia que tinha mais para aprender sobre este questionamento. Foi então que tentei, como “Candidato Externo”, a vaga para estudante de oboé, mesmo tendo aprendido poucos dias antes a como tirar o som desse instrumento.

Em 2019, fui aprovada e iniciei os estudos de oboé com o professor André Xavier, e durante esse processo, foi impossível não notar as influências dos estudos do Ballet Clássico. Recordo que, à época, o professor pedia menos postura e mais relaxamento para tocar, e eu jurava a ele que estava no meu estado mais normal possível.

Também foi no ano de 2019 que terminei minha formação como Bailarina Clássica na metodologia de ensino Russo Vaganova, pela Escola de Dança Arte em movimentos, instituição de ensino onde, posteriormente, tive a oportunidade de lecionar para a primeira série, no ano de 2021, mas que fiquei por apenas um ano. Atualmente, não exerço vínculo com tal instituição.

No entanto, retornando aos estudos com o oboé, ainda no ano de 2019, comecei a ter contato com os conteúdos de teoria musical. Nesse momento, algumas coisas começaram a clarear, no que tange às músicas no Ballet Clássico. E os assuntos que mais transversalizavam-se na Música e na Dança eram o ritmo e a expressividade. Com o passar do tempo, fui maturando o conceito de expressividade para “dinâmica”.

Atualmente (2022), houve reformulações pedagógicas que culminaram na mudança de meu professor para o atual professor de oboé Vitor Vasco Ribeiro, que, ao assumir, trouxe mudanças nas metodologias de ensino. Antes, o método estudado era o Giampierre, e agora, estudo o método Barret, que é mais voltado para desenvolver maiores habilidades ao tocar o instrumento oboé. Estudar com um outro professor também representou um novo momento, em que pude aproximar-me mais de minha investigação.

Como consequência de meus questionamentos após/durante todo esse processo de vivências, defino como objeto desta pesquisa os espaços onde vivencio, concomitantemente, a Dança e a Música Erudita. A dança através do Ballet Clássico, e a Música Erudita através do meu fazer Oboísta.

O objetivo geral concentra-se em analisar os componentes que mais fizeram sentido durante meu processo, pois encontrei o “ritmo” e a “dinâmica” passeando nas aulas de Ballet Clássico e no meu fazer oboísta, chegando à conclusão de que estes dois componentes formam a interseção/intersecção de minha pesquisa. E para direcionar este trabalho, emprestei do assunto Matemático o “Diagrama de Venn”. Tal ideia teve sua origem em uma breve conversa com meu pai, então Matemático. Entretanto, tive cautela para não engessar as artes aqui envolvidas com a exatidão da Matemática.

Dessarte, estipulei que o conjunto “Ballet Clássico” seria representado pela letra “B”, como em conjunto B: {corpo; sapatilha de ponta; figurino; ritmo; dinâmica}, e o conjunto “Oboísta” seria representado pela letra “O”, que tem em seu conjunto O: {Ritmo; dinâmica; partitura musical; instrumento musical; palheta dupla}. Os conceitos latentes que surgiram durante este meu andar no Ballet Clássico e como Oboísta entrelaçar-se-iam na interseção

{Ritmo e dinâmica}, e todas as vivências que me atravessaram nesse processo formariam o Total.

Então, para que estas indagações fossem mais bem testadas, busquei registrar em vídeo minhas aulas de Ballet Clássico e de Oboé, observando como meu corpo interpretava o ritmo e a dinâmica nessas duas linguagens, Dança e Música Erudita.

Sendo assim, durante essas vivências pude perceber que, quando estava nas aulas de Ballet Clássico, sentia a forte contribuição que a teoria musical trouxera, pois, ao tocar a música, entendia o ritmo que ela propunha, e conseguia tal habilidade sem precisar do auxílio da contagem da professora. Essa percepção é corroborada por Pinheiro, que afirma que “É necessário conhecer música para que possamos tornar esta arte uma aliada” (PINHEIRO, 2015, p.112). Ter entendido a música proporcionou-me galgar novas possibilidades de movimentos.

Já com a dinâmica, pude concebê-la em meu próprio corpo. Ou seja, pude perceber que, à medida que tinha autonomia do entendimento do ritmo musical, conseguia maior liberdade na dinâmica, conseguindo, dessa forma, expressar-me corporalmente durante os exercícios na aula.

Para a vivência como Oboísta, pude notar que minha percepção do ritmo ia muito além das figuras com seus respectivos valores musicais, como quando interpretava o ar que projetava no instrumento como um movimento corporal, que precisava ter seu deslocamento.

Acreditava que pensar a execução do ar dessa maneira transmitiria mais continuidade ao som, e que um som “bom para apreciar” seria aquele que me fizesse ter vontade de dançar, talvez pela minha vivência entre música e dança. E a dinâmica fazia-se presente logo no início da partitura musical, mas minha interpretação acontecia a partir das vivências que tivera na dança, onde dancei Adágios, Allegros e outras dinâmicas. E na hora de tocar, perpassava pela emoção, o que logo fazia meu corpo mover-se junto com a melodia.

Postas estas conclusões, infiro que o que prevalece em como interpretar a música está ligado direta e indiretamente às experiências em Dança, e isso acontece porque

Desde a antiguidade as atividades expressivo-motoras já foram consideradas entre as mais educativas, entre nós parece consenso considerá-las instrumento didático na escola e na vida social indispensável à interdisciplinaridade tão almejada e defendida pelos pedagogos (CAMINADA; ARAGAO, 2006, p. 13).

Portanto, mesmo que em momentos de estudos teóricos sobre a música, o entendimento fazia-se primeiro ao corpo, uma vez que, a partir dele, compreende-se o mundo

em suas comunicações necessárias. E junto a isso, também se verifica que a dança foi a primeira linguagem na qual fui estimulada.

Compreende-se, assim, a importância do que constrói o nosso repertório de vida. Ou seja, não somos somente um instante, e sim um resultado de atravessamentos do que nos constrói enquanto indivíduos. Como complementa Le Breton, “Corpo que, de fato, não é pensado somente do ponto de vista Biológico, mas como uma forma moldada pela interação social” (LE BRETON, 1953, p. 16).

Em outras palavras, mesmo que eu passe mais anos estudando o dia todo Oboé, a Dança sempre virá à tona, seja em minha postura ou em minha forma de ver o mundo. No entanto, essa conclusão refuta as falas que ouvi durante meus estudos em música, em que me diziam “basta virar a chave que está aí dentro, e você conseguirá superar este excesso de postura”.

Sinceramente, não seria possível “virar a chave”, porque ela não existe. O que existe é: um corpo emaranhado de suas vivências e moldado por elas. E, nesta pesquisa, pude entender que esta fala, sobre o “virar a chave”, carrega uma forte problemática sobre o que somos.

Falas como essa nos remetem ao ensino engessado e ultrapassado, pois enxergam o aluno como aquele que supostamente teria que fazer tudo que o professor solicita ao pé da letra, e como afirma Libâneo:

“O currículo não se baseia nas matérias de estudo convencionais que expressam a lógica do adulto, mas nas atividades e ocupações da vida presente, de modo que a escola se transforme num lugar de vivências daquelas tarefas requeridas para a vida em sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 63).

Libâneo concebe o aluno em sua vivência na formação de currículo como um indivíduo que já possui sua história construída antes de chegar a este espaço de disciplinas escolares, e isso precisa ser respeitado.

Portanto, concluo esta pesquisa afirmando que a dança possui uma forte presença em meus estudos musicais, mesmo que visualizando as transversalidades entre ritmo e dinâmica nas duas áreas, pois em todas as minhas interpretações, as concepções deram-se pelo corpo. Entendo que esta pesquisa se propõe a discutir sobre as transversalidades entre dança e música, mas seria impossível dizer que sou indissociável do ser Bailarina Clássica.

Posto isto, proponho atividades corpo-música que possam desenvolver uma aproximação nas duas áreas de conhecimento, onde “músico” carrega as questões teóricas acerca dos conceitos musicais, e “corporal” traz as experimentações corporais, pois acredito

que ter acesso às compreensões musicais poderá nortear, por meio dos ritmos e das dinâmicas, o compreender no momento de dançar o Ballet Clássico.

“A música integrada ao fazer em dança dá estas liberdades aos processos, uma vez que sendo compreendida em sua totalidade a obra musical, cabe a quem cria a dança estipular como se dará essa relação, de forma consciente” (PINHEIRO, 2015, p. 54).

Estipulo Ritmo e dinâmica como os conceitos que poderiam orientar as atividades músico-corporais. Estes, quando trabalhados juntos, geram a construção de uma expressividade no Ballet Clássico, seguindo a lógica das bases teóricas, em que primeiro é estabelecido um ritmo, para que depois se desenvolvam os passos das sequências, mas que não basta somente um tempo (ritmo), visto que este, por si só, reduz os movimentos a algo retilíneo e extremamente métrico, como um relógio que não se move.

Não obstante, entende-se que o ritmo precisa do auxílio da dinâmica, para que ela traga “cor” para o ritmo/tempo. Como se o ritmo fosse um desenho e a dinâmica colorisse esse desenho, já que, para a música, a dinâmica “É a graduação da intensidade do som” (MED, 2017, p. 213).

Já para o Ballet Clássico, a dinâmica é entendida como a “expressividade” daquele indivíduo que se move, como cita Garcia, “corpo expressado [...] permitem-se várias significações, entre as quais o significado do corpo como um corpo em movimento, em expressão de intenções” (GARCIA, 2008, p. 13).

Destaco a cautela de trabalhar o ritmo e a dinâmica juntos, porque o ritmo sozinho é sem cor para a dança, servindo apenas para organizar a duração e momentos dos passos, ou seja, é usado para uma organização de sentidos, como escreve Schroeder “[...] qualquer modificação na relação com a música implicaria na alteração de um dos aspectos que o balé protege como sendo um dos mais importantes: a convergência de movimentos e música para uma mesma intenção emotiva convencional” (SCHROEDER, 2000, p. 66). Isso significa que, para manter um sentido entre dança e música, deve-se manter este casamento entre ritmo e dinâmica.

Sendo assim, finalizo este trabalho de conclusão de curso pontuando que a atividade que denomino corpo-música jamais poderá trabalhar separadamente o ritmo e a dinâmica, por serem estes elementos um eterno casal. Mas também faço questão de explanar, de acordo com minhas vivências, que o ensino da Música Erudita para com o Ballet Clássico não significa que a música é mais importante que a dança, e sim afirmo que, juntas, elas podem contribuir para a construção da autonomia de um Bailarino Clássico.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Bárbara Raquel. **Ballet Clássico: preparação física, aspectos cinesiológicos, metodologia e desenvolvimento motor.** Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2010.

ALMEIDA, Uriel. **LBO®: um método de abordagem que respeita as singularidades corporais em um ensino contemporâneo para o balé clássico.** 2015. 40 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal de Sergipe, Laranjeiras.

ALMEIDA, Uriel Trindade de. **LBO: um método de abordagem que respeita as singularidades corporais em um ensino contemporâneo para o balé clássico.** 2015. 40 p. Monografia (Graduação em Licenciatura em Dança) - Universidade Federal de Sergipe, Campus de Laranjeira, Laranjeiras, 2015.

ARAGÃO,Vera; CAMINADA, Eliana. **Programa de Ensino de Ballet Clássico uma Proposição.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

BARRET. **Barret Oboe Method.** Columbia: The Music Suite, 1960.

BARROS, Liliam; VIEIRA, Lia. **Instituto Estadual Carlos Gomes: 120 anos de história.** Belém: Imprensa Oficial do Estado,2015.

BENNETT, Roy. **Uma Breve História da Música.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BOOSEY; HAWKES. **Barret Oboe Method.** Columbia: The Music Suit, 1906.

CAMINADA, ELIANA. **Agrippina Vaganova.** Wikidanca.net. Rio de Janeiro, 20 de Abril de 2013. Disponível em: http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Agrippina_Vaganova. Acesso em: 22 de Abr. 2022.

GARCIA, Angela. **Expressão Corporal: Aspectos Gerais.** Porto Alegre: EDIPURCRS, 2008.

KATZ, Helena. **Um, dois, três: A Dança é o Pensamento do Corpo.** 1994. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1994.

KOSTROVITSKAYA, Vera. **School of Classical Dance: Textbook of the Vaganova Choreographic School.** Hal Leonard Books, 1987.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo.** 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, José. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MED, Bohumil. **Teoria da Música.** 5. ed. Brasília: Musimed, 2017. 423 p.

MORAES, Patrick; RHODEN, Sandra. A Educação Musical e o Ballet Clássico. **Revista Funarte**, 2017.

MESQUITA, Rosa. **Comunicação Não-Verbal: Relevância na Atuação Profissional.** São Paulo: EEEFEUSP, 1997.

MARQUES, Taillon Sousa et al. Desenvolvimento motor: padrões motores fundamentais de movimento em crianças de 4 e 5 anos de idade. Buenos Aires: EFDeportes. com. **Revista Digital**, v. 18, 2013.

ORIGEM DA PALAVRA. **Gesto**. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/artigo/gesto/> Acesso em: dez. 2022.

PICON, A. P. **Estudo biomecânico do ballet clássico**: Influência da Sapatilha e do Andamento Musical no Sauté em Primeira Posição. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PIRES, Carlos. **Festival Internacional de Música do Pará** – 15 anos. Belém: Secult/FCG, 2022.

PINHEIRO, Débora. **Musicalizando a Dança**: em busca de uma educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. **Princípios básicos da Música para a juventude**. 54ª edição. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas LTDA, 2013.

TERRAMATER. **De onde tirei as características da charamela**. Disponível em: <https://terramater.pt/charamela/> (charamela)-de onde tirei as características da charamela. Acesso em: dez. 2022.

SOUZA, Eduardo (org.). **De Experiências e Aprendizagens**: educação não formal, música e cultura popular. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

VAGANOVA, Agripina. **Fundamentos Da Dança Clássica**. New York: Dover Publications, INC, 1969.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Summus, 2005.