Edésio de Lara Melo
Maria Teresa Mendes de Castro
Guilherme Paoliello
Virgínia Buarque
(Organizadores)

Anais

1º COLÓQUIO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFOP:

ensino-aprendizagem, memórias e linguagens

N. 1, V. 1

Ouro Preto
Universidade Federal de Ouro Preto
2017

Anais publicados pela Universidade Federal de Ouro Preto – Departamento de Música
Publicação anual

Corpo editorial:
Prof. Dr. Cesar Maia Buscacio
Profa. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires
Profa. Dra. Virgínia Buarque
Prof. Dr. Edilson Vicente de Lima

C718a Colóquio de pesquisa em música da Ufop (1. : 2017. : Ouro Preto, MG)
Anais do 1º colóquio de pesquisa e música da Ufop: ensino-aprendizagem, memórias e linguagens / Edésio de Lara Melo, Maria Teresa Mendes de Castro, Guilherme Paoliello, Virgínia Buarque (organizadores). - Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

v. 1, n.1. 770p.

ISSN: 2526-8945

1. Música. 2. Memória. 3. Música – ensino. I. Lara, Edésio de Melo. II. Castro, Maria Teresa Mendes de. III. Paoliello, Guilherme. IV. Buarque, Virgínia. V. Título.

CDU: 78

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Demus/Deart

Departamento de Música – UFOP
Campus Morro do Cruzeiro
Bauxita – Ouro Preto – MG
35.400-000
Telefone: (31) 355-1408

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

REITORIA

Reitora:
Profª. Dra. Cláudia Aparecida Marliére de Lima

Vice-Reitor:
Prof. Dr. Hermínio Arias Nalini Júnior

CHEFIA DE GABINETE

Chefe de Gabinete:
Iracilene Carvalho Ferreira

Assessora Técnica da Reitoria:
Débora Walter dos Reis

INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTE E CULTURA – IFAC

Diretor*:*
Prof. Dr. Cesar Maia Buscacio

Vice-Diretor:
Prof. Dr. Frederick Magalhães Hunzicker

Administrador Predial:
Antônio Margarida da Silva

Assistente em Administração:
Luciana Carvalho Brandão

Núcleo de Mentalidade e Memória*:*
Profa. Dra. Virgínia Buarque

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Chefe de Departamento:
Prof. Dr. Edésio de Lara Melo

Presidente de Colegiado:
Profa. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires

Coordenador do Grupo de Pesquisa "Ecos do Passado – Sonoridades Presentes":
Prof. Dr. Edilson Vicente de Lima

Apresentação:

O 1º Colóquio de Pesquisa em Música da UFOP é promovido pelo Grupo de Pesquisa "Ecos do Passado – Sonoridades Presentes". Este Colóquio apresenta-se como um espaço de compartilhamento de reflexões entre o saber e as práticas musicais e as contribuições da filosofia e das ciências humanas no tocante ao papel das linguagens e das sensibilidades na reconfiguração da intersubjetividade e das relações ético-políticas contemporâneas.

Comissão Organizadora:
Prof. Dr. Cesar Buscacio (DEMUS - UFOP)
Profa. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires (DEMUS - UFOP)
Prof. Ms. Tabajara Sant'Anna Belo (DEMUS - UFOP)
Profa. Dra. Virgínia Buarque (DEMUS-UFOP)
Luciana Carvalho Brandão (Secretaria IFAC – UFOP)

Comissão Científica:
Prof. Dr. Antônio José Augusto (Escola de Música – UFRJ)
Prof. Dr. Edilson Vicente de Lima (DEMUS - UFOP)
Profa. Dra. Eliana Marta Santos Teixeira Lopes (PPGED – UFOP)
Profa. Dra. Flávia Lanna (DEMUS – UFOP)
Profa. Ms. Patrícia Cardoso Chaves Pereira (DEMUS - UFOP)
Profa. Dra. Maria Manuela Ramos Silva (UFRJ)
Profa. Dra. Marta Castello Branco (UFJF)
Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira (UFJF)
Profa. Dra. Gladys Agmar Sá Rocha (UFMG)

Comissão Organizadora dos Anais:
Prof. Dr. Edésio de Lara Melo (DEMUS - UFOP)
Profa. Dra. Maria Teresa Mendes de Castro (DEMUS - UFOP)
Prof. Dr. Guilherme Paoliello (DEMUS - UFOP)
Profa. Dra. Virgínia Buarque (DEMUS – UFOP)

Monitoria:
Isaías Gabriel Franco (Graduando do curso de História – UFOP)
Kaíque Ruan Rezende Santos (Graduando do curso de História – UFOP)
Júlia Lorrayne Alves Silva Reis (Graduada em Música – UFOP)
Leydiane Cristina Faustino (Graduanda do curso de Música – UFOP)
Leidy Laura de Castro Moreira Campos (Graduanda do curso de Música – UFOP)
Michele Pfeiffer Rafael de Lima (Graduanda do curso de Música – UFOP)

Web Designer:
Fábio Luiz Martins da Silva

Designer Gráfico:
Rogério Vicente da Costa

Programação:

28 de março de 2017:
8h.30 - Abertura: coordenador do Grupo de Pesquisa "Ecos do Passado – Sonoridades Presentes" (Prof. Dr. Edilson Vicente de Lima) e diretor do Instituto de Filosofia, Arte e Cultura (IFAC) da UFOP (Prof. Dr. Cesar Buscacio)
9h. – Mesa Temática "Música, Ensino e Aprendizagem" – Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira (UFJF), Profa. Dra. Gladys Agmar Sá Rocha (UFMG) e Profa. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires (DEMUS-UFOP), com mediação da Profa. Dra. Maria Thereza Mendes de Castro (DEMUS-UFOP)
10h.30 - Apresentação musical – Coordenação: Profa. Dra. Maria Teresa Mendes de Castro (DEMUS - UFOP)
14h. – Apresentação das comunicações e dos posters nos Simpósios Temáticos
19h. - Mesa Temática "Música e Memórias" – Prof. Dr. Antônio José Augusto (Escola de Música – UFRJ), Prof. Dr. Cesar Buscacio (DEMUS-UFOP) e Prof. Dr. Edésio de Lara Melo (DEMUS-UFOP), com mediação da Profª. Dra. Virgínia Buarque (DEMUS-UFOP)
20h30 - Apresentação musical – Coordenação: Prof. Ms. Charles Augusto (DEMUS-UFOP)

29 de março de 2017:
9h. – Mesa Temática "Música e Linguagens" – Prof. Ms. Tabajara Santanna Belo e Prof. Dr. Edilson Vicente de Lima (DEMUS-UFOP), com mediação da Profa. Dra. Flávia Lana (DEMUS-UFOP)
10h.30 – Apresentação musical – Coordenação: Prof. Ms. Tabajara Sant'Anna Belo (DEMUS-UFOP)
14h. –Worksohp "Uma outra história da educação musical seria possível?", coordenado pela Profa. Dra. Eliana Marta Santos Teixeira Lopes (UFOP). Local: Museu da Música de Mariana - Rua Cônego Amando, 161 - Centro, Mariana - MG.
19h. – Mesa Temática "Música e Interdisciplinaridade" – Profa. Dra. Marta Castello Branco (UFJF), Profa. Dra. Maria Manuela Ramos Silva (UFRJ) e Profa. Dra. Virgínia Buarque (DEMUS-UFOP), com mediação do Prof. Dr. Cesar Buscacio (DEMUS-UFOP)
20h.30 – Apresentação musical – Coordenação: Profa. Dra. Marta Castelo Branco (UFJF)
21h. – Encerramento do Colóquio: Pronunciamento do Prof. Dr. Edésio de Lara Melo (Chefe de Departamento do DEMUS-UFOP)

Simpósios Temáticos:

1. "Música, ensino e aprendizagem"

Coordenação: Profa. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires**,** Profa. Dra. Maria Thereza Mendes de Castro, Profa. Ms. Patrícia Cardoso Chaves Pereira, Prof. Ms. Érico Fonseca (DEMUS - UFOP) e Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira (UFJF)

Este Simpósio Temático será constituído por trabalhos cujos focos se adequam ao campo da pesquisa em Música e Educação. Os pesquisadores desta linha têm interesse em temas relacionados ao ensino e à aprendizagem da Música em diferentes espaços de educação formal - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e escolas de Música como os Conservatórios, como também em espaços de educação não formal (bandas sinfônicas e outros) e espaços informais. Além da formação musical, os pesquisadores entendem que a formação inicial e continuada de professores de Música e os processos de construção da profissionalidade docente contemplam os objetos deste Simpósio Temático.

2. "Música e Memórias"

Coordenação: Prof. Dr. Cesar Buscacio e Prof. Dr. Edésio de Lara Melo (DEMUS-UFOP).

Este Simpósio Temático insere-se no âmbito de pesquisas relacionadas às expressões culturais e aos processos de representações sociais e identidades, por meio de bens materiais e imateriais. Pelo filtro da memória, torna-se possível ressignificar os eventos passados e as expectativas de futuro, já que as cidades de Ouro Preto e Mariana revelam acervos da mais alta representatividade no campo musical, destacando-se a produção dos compositores do século XVIII em Minas Gerais, recuperadas na década de 1940 por Curt Lange, além dos mais variados documentos e coleções basilares para a memória da música brasileira em distintos períodos históricos.

3. "Música e Linguagens"

Coordenação: Prof. Dr. Edilson Vicente de Lima e Prof. Ms. Tabajara Sant'Anna Belo (DEMUS-UFOP).

Este Simpósio Temático irá abordar os fenômenos sonoros e musicais entendidos como linguagem e suas relações culturais, sociais, políticas, institucionais, ambientais e corporais. Nesta perspectiva, engloba investigações a respeito da produção, circulação e recepção das práticas musicais em suas possibilidades de articulação com diferentes linguagens artísticas, buscando perspectivas epistemológicas que promovam o diálogo entre diversas áreas do conhecimento.

4. "Música e Interdisciplinaridade"

Coordenação: Profa. Dra. Virgínia Buarque, Profa. Dra. Maria Manuela Ramos Silva e Profa. Dra. Flávia Lana (DEMUS-UFOP)

Este Simpósio Temático atenta para as interfaces entre a produção musical como forma de significação da experiência vivida e o campo das artes (em diálogo com a estética), com a cultura (em diálogo com as ciências humanas e a epistemologia) e com o exercício dos poderes mediado pelas instituições (em diálogo com a ética e a política). Dessa maneira, visa contribuir com a investigação sobre as distintas subjetividades e identidades atribuídas ao sujeito, mediadas por sua relação com a sonoridade (músicas, ruídos e silenciamento).

Pôsters:

1. Por que devo utilizar as *500 canções brasileiras* em minhas aulas de percepção musical?
Fernando Vago Santana, Cindy Helenka Alves

2. Formação e experiência: a observação da sala de aula como processo reflexivo na formação do professor de música
Stephanie Garcia

3. O Uso do Corpo como Instrumento Musicalizador
Luiza Mardones Gaião, Paulo Henrique Silviera

4. As propostas de Raymund Murray Schafer para a educação musical: o trabalho auditivo e a inserção desta proposta no ensino de música nas escolas de educação básica
Santos, I., Teles, J. , Sousa, C. A, Guimarães, O, Gomes, A. Wilsen, F., Oliveira, G.S.L, Costa, T., Zinato, B

5. Educação Ritual com Kristoff Silva
Pedro de Grammont e Souza

6. Transcrições Pedagógicas para Ukulele Solo
Aline Kelly Guimarães-Silva, Teresa Castro, Tabajara Belo, Vinicius de Moura Vivas

7. Programação neurolinguistica aplicada à escola de educação básica
Araújo, Álamo Cardoso, Lucyan, Dayvid

8. Estudos de Semiótica e Identidade na Canção Mineira Contemporânea
Pedro de Grammont e Souza

9. Técnicas de Arranjo Politextural: Um Estudo do Caso Trejeitos
Victor Fernandes Albergaria, Pedro de Grammont e Souza, Luiza Mardones Gaião

10. Metodologias ativas de ensino de música: a leitura e escrita na proposta pedagógica de Edgar Willems
Danilo Zaneti, Poliana Viana, Stephane Barros, Paulo Sérgio Guilherme, Saulo Moraes, Luísa Lima, Dalila Miriã, Wellington Brito

11. Metodologia Orff: Rítmica, expressão e movimento
Bruno Souza, Felício Ferreira, Jerônimo Zaluar, Batista Júnior, Sidinei Ferreira, Pedro Silva, Lucas Torres, Laureanne Reis

12. O processo de aprendizagem da leitura e escrita musical segundo o método Willems
Dalila Miriã Monteiro Pereira da Silva, Danilo Zanetti Silva Leite, Luísa Braga Lima, Paulo Sérgio Guilherme, Poliana Angélica Viana, Saulo Moraes Sá Nascimento, Stephane Cristina Barros Carneiro Formiga, Wellington Ferreira Brito

Sumário:

Comunicações do Simpósio Temático 1.....12

1. Música e Folia em São Bartolomeu.....13
Maria Teresa Mendes de Castro, Luiza Mardones Gaião. Paulo Henrique Silveira

2. Cognição musical e corporeidade: o papel do corpo na construção do pensamento musical.....21
Cristiane Nogueira

3. Técnica guitarrística: desenvolvimento de um percurso de aprendizagem sistematizada.....29
Agnes Lázaro Santos de Brito, Stanley Fernandes

4. O ensino do canto no coro: o vocalize como mediador da construção vocal no estágio supervisionado.....39
Michele Pfeiffer Rafael de Lima

5. Corredor interpretativo: geração de interpretantes em música.....49
Aldo Barbieri

6. Como e o que tem sido ensinado: semelhanças e diferenças entre o ensino de instrumentos em geral e o ensino de contrabaixo acústico.....58
Anco Marcos Silva de Menezes

7. As possíveis contribuições do Método Feldenkrais para o ensino/aprendizagem do canto lírico.....70
Bárbara Guimarães Penido, Patrícia Furst Santiago

8. O ensino de música no contexto do Maracatrupe: abordagens descoloniais.....81
Itamar Salviano Borges Araújo, Nair Pires

9. Rua Das Pedras, para violão solo, de Paulo Rios Filho: um estudo sobre técnicas expandidas para o preparo da performance.....98
Cristiano Braga de Oliveira, Flavio Barbeita

10. Modificações técnicas e estilísticas vocais por meio de ajustes no trato vocal: uma abordagem para o ensino do canto.....118
Daniela da Silva Moreira

11. *Mindfulness* como ferramenta para lidar com a ansiedade na performance musical.....135
Fernanda Torchia Zanon

12. Entre escutas e conversas: o que nos dizem os/as professores/as de música?.....148
Filipe Nolasco Pedrosa, Margareth Diniz, Carla das Mercês da Rocha Jatobá

13. Fortalecimento de vínculos e inclusão sociocultural através da música.....163
Márcio Lima

14. Barítonos: parâmetros vocais desejados na pedagogia do canto, dificuldades técnicas comuns e subclassificações.....168
Régis Luís de Carvalho Silva

15. A utilização de jogos pedagógicos no ensino da leitura musical para crianças: propostas didáticas para aulas de musicalização no Ensino Fundamental.....183
Vinícius Eufrásio

Comunicações do Simpósio Temático 2.....201

1. Entre objetos e performances: reflexões sobre música e memória.....202
Aline Azevedo

2. Algumas considerações sobre a pesquisa documental no fazer musicológico brasileiro.....216
Amanda Gomes

3. Orquestra Lira Sanjoanense: a manutenção da identidade de uma instituição bicentenária.....229
Modesto Flávio das Chagas Fonseca, Antonio Tenório Sobrinho Filho

4. Geopolítica musicológica insular en la correspondencia de Francisco Curt Lange: Cuba, 1959-1975.....241
Boris Tejeda Suñol, Edite Rocha

5. A partitura de *O Malho* e seu leitor-modelo.....257
Éric Vinícius de Aguiar Lana

6. Acervo musical do arquivo eclesiástico da Arquidiocese de Diamantina – MG: um estudo exploratório e sua reintegração.....269
Evandro dos Santos Archanjo

7. Das hagiografias de um homem à musicologia de um "santo": em busca de fontes musicais para uma história musical de Padre Cícero.....283
Fernando Lacerda Simões Duarte

8. Canto gregoriano, órgão e *cantus firmus* na obra musical de função religiosa do monge beneditino dom Plácido de Oliveira: um estudo das memórias a partir de fontes musicais recolhidas ao Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro.....297
Fernando Lacerda Simões Duarte

9. O músico e compositor Mileto José Ambrózio: memória e identidade em nova fronteira da musicologia.....313
Jéssica Aparecida Severino, Modesto Flávio Chagas Fonseca

10. Cláudio Santoro e o Americanismo musical de Francisco Curt Lange: nacionalismos, práticas musicais e redes de sociabilidade no Brasil (1940-1946).....323
Loque Arcanjo Júnior

11. Memórias compostas: narrativas de cantoras-compositoras no Rio de Janeiro.....337
Luísa Damaceno de Lacerda

12. A constituição das bandas de música civis na cidade de Ouro Preto no século XIX.....354
Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves

13. Tendências de pesquisa nas teses sobre interpretação defendidas no PPGM-UniRio (2009-2015).....370
Renato Pereira Torres Borges

Comunicações do Simpósio Temático 3.....386

1. *Panis et circensis*: além da sala de jantar.....387
Pedro Martins

2. Entre passado e futuro: o Concerto para Flauta e Orquestra de Gian Francesco Malipiero.....395
Fabrício Malaquias Alves

3. O som do TEN: trilhas sonoras como lugar da linguagem e memória no Teatro Experimental Negro.....405

Itamar Salviano Borges de Araujo

4. Sentidos em Scriabin: por uma performance multimídia da Sonata Op.70 n.10.....414
Joana de Castro Boechat

5. Branquidade e dinâmicas do branqueamento no grupo percussivo "Trovão das Minas" – MG.....425
Maria Carolina da Silva Araújo

6. Música, literatura e teatro: a linguagem musical de Maria Bethânia.....443
Marlon de Souza Silva

8. Duas concepções do gênio em Friedrich Nietzsche.....457
Pablo Sathler

9. Questões estéticas da Música Instrumental Brasileira (MIB).....468
Paula de Queiroz Carvalho Zimbres

10. Música, Linguagem e Expressão: definições ontológicas sob a ótica de Merleau-Ponty.....481
Paulo Vinicius Amado

11. Voz na contemporaneidade: a música vocal no século XX em um paralelo com a peça "quando eu morrer de amor" do compositor mineiro Guilherme Nascimento.....499
Régis Luís de Carvalho Silva

12. Práticas musicorporais na formação vocal de jovens coralistas do coral Canarinhos de Itabirito.....515
Thays Lana Peneda Simões, Patrícia Furst Santiago

14. A cor e o canto do 'eu'.....530
Vívian Delfini Cruz

15. O *haute-contre* na ópera barroca: discussão sobre o termo e os elementos que compõem a sonoridade e a comparação com outros registros vocais.....544
Wenderson Silva Oliveira

16. O procedimento de transcrição musical como ferramenta analítica para o estudo em música popular urbana: impasses e propostas.....555
Bernardo Vescovi Fabris

Comunicações do Simpósio Temático 4.....574

1. O potencial interdisciplinar da música e sua utilização em práticas de docentes generalistas nos primeiros anos do ensino fundamental: o caso de uma determinada escola em Cláudio/MG.....575
Anderson de Queiroz Feitosa, Daniel Sirineu Pereira, Vinícius Eufrásio

2. Vera Janacopulos: Uma brasileira na vanguarda musical do século XX.....592
Anne Christina Duque Estrada Meyer

3. A Sinestesia dentro da Cultura: Som e Cor nas Imagens de Neil Harbisson.....608
Rebeca Hippertt

4. As origens e os sambas.....620
Antonio Marcelo Jackson Ferreira da Silva

5. Sobre a imagem do pensamento em Deleuze e suas relações com a cultura e a música.....633
Bruno Maia de Azevedo Py

6. A presença do alaúde na obra *A carta de amor*, de Vermeer: uma leitura emblemática.....646
Emanuel José dos Santos

7. O processo de composição cênico-musical de Gilberto Mendes sobre poemas visuais de Ronaldo Azeredo.....654
Fernando de Oliveira Magre

8. Interdisciplinaridade e a relação de ensino e aprendizagem de *História da Música* no curso de Bacharelado em Música da FAMES: reflexões sobre uma experiência docente.....666
Fernando Vago Santana, Cindy Helenka Alves

9. O papel das instituições de ensino na expansão da classe de violoncelos de Iberê Gomes Grosso.....675
Gretel Paganini P. F. Castro

10. O "tradicional" e o "contemporâneo" no Choro de Belo Horizonte: um estudo etnomusicológico e fenomenológico.....684
Paulo Vinícius Amado

11. A banalização cotidiana da sensibilidade musical.....695
Simone Angélica Nonato

12. "Ontologia da música: O que é uma obra musical?".....705
Vanessa Couto

13. A ausência da preparação musical de professores generalistas: uma análise do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.....717
Waleska Medeiros de Souza

14. A Música no Ensino de História: Entre a Interpretação e a Sensibilização.....729
Leonardo Henrique da Silva Silveira

15. O *Aprendiz de Joãozinho*: composição e biografia de Álvaro Walter.....745
Leidy Laura de Castro Moreira Campos

16. "*Zé Ninguém"*: Rock e política no Brasil nos anos 90.....760
Felipe Augusto da Silva Martins

17. "Ruído em três seções": Estudantes de EJA criam música moderna.....765
Matheus Viana Batista

18. A prática musical nas comunidades evangélicas: um duplo percurso formativo.....773
Leydiane Cristina Faustino, Michele Pfeiffer Rafael de Lima

19. A música cristã no meio acadêmico: Desafios e tensões.....780
Cleydson Souza de Oliveira e Júlia Lorrayne Alves Silva Reis

20. Arte-vida: paralelos entre as formas simbólicas ética-estética-extática de se estar-no-mundo.....790
Eduardo Paes Barretto Filho[1]

[1] *Mestre em Música pela Universidade de Aveiro. E-mail: dudubarretto@gmail.com*

SIMPÓSIO TEMÁTICO 1
MÚSICA, ENSINO E APRENDIZAGEM

Interlocuções:
Prof. Ms. Érico Fonseca
Profa. Dra. Maria Teresa Mendes de Castro
Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Profa. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires

MÚSICA E FOLIA EM SÃO BARTOLOMEU

Maria Teresa Mendes de Castro[2]*
*Luiza Mardones Gaião **[3]*
*Paulo Henrique Silveira***[4]*

Resumo:
O presente texto busca uma reflexão sobre um trabalho de oficinas de música, realizado por uma equipe de três músicos: Teresa Castro, Luiza Gaião e Paulo Silveira. Essas oficinas visavam criar um núcleo de musicalização, como apoio ao Projeto de Salvaguarda da Folia de São Bartolomeu, ligado à Prefeitura de Ouro Preto e coordenado pelo historiador João Paulo Martins. É importante destacar também a disponibilidade e o apoio dos Folieiros para a realização de todo o trabalho. O projeto musicalizador pretendia desenvolver um processo que explorasse a criação, o lúdico e uma maior sensibilidade a um contexto de pertencimento de uma tradição popular, religiosa e cultural. Nas oficinas realizadas em São Bartolomeu, distrito de Ouro Preto, foi possível experienciar este processo a partir da tradição da Folia do Divino. Apesar da participação da comunidade ter sido flutuante no decorrer das aulas, foi possível perceber o crescimento de um pequeno grupo cuja a presença foi regular ao longo dos seis meses de trabalho. A partir de leituras de FREIRE[5], juntamente com o conceito de cultura popular tratado por BRANDÃO[6], estabelecemos algumas balizes na reflexão do presente texto. Ao longo do trabalho, assim como proposto pelo educador Paulo Freire, buscamos aprender com nossos alunos como entendiam a música da Folia do Divino e como desejavam fazer música. Foi com base nas observações da interação professor - aluno e da posterior reflexão sobre a ação musicalizadora, que se deu o reconhecimento de que o grande interesse do grupo (com idades variando entre 7 e 70 anos) se concentrava nas atividades de criação. Essa observação foi essencial para o desenvolvimento das atividades musicalizadoras, cujo foco foram os processos criativos.

Palavras-Chave: Educação Musical. Cultura Popular. Folia do Divino.

Introdução

Pé no chão,
mão no coração,
bate palma, estala o dedo
faz o jogo da canção[7]

---

[2] Doutora Profa na universidade Federal de Ouro Preto. (terezamcastro@uol.com.br)
[3] Graduanda em música na Universidade Federal de Ouro Preto. (luizagaiaom@gamail.com)
[4] Graduando em música na Universidade Federal de Ouro Preto. (paulosilveira.he@gmail.com)
[5] Paulo Freire: nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, na época, uma das regiões mais pobres do país. Recebeu o título de doutor Honoris Causa por vinte e sete universidades. Por seus trabalhos na área educacional, recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: Prêmio Rei Balduíno para o Desenvolvimento (Bélgica, 1980); Prêmio UNESCO da Educação para a Paz (1986) e Prêmio Andres Belloda Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continentes (1992). No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 em São Paulo. Disponível em: http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira.
[6] Carlos Rodrigues Brandão: nasceu no Rio de Janeiro, em 1940. Formado em Psicologia pela PUC-RJ (1965). Carlos Rodrigues Brandão atua principalmente na área de antropologia rural, com pesquisas e escritos voltados para cultura e educação popular, para o campo religioso e, mais recentemente, também para questões ambientais. Seus espaços etnográficos são sempre os espaços de vida e trabalho de populações rurais e tradicionais, que vão desde o interior do Estado de São Paulo, passando por Minas Gerais e alcançando Goiás. Hoje coordena dois projetos de pesquisa sobre cultura popular e patrimônio cultural nos sertões do norte de Minas e no alto médio São Francisco. Em 1998 recebeu o título de Comendador do Mérito Científico pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), e de Professor Benemérito do Centro de Memória da Unicamp (CMU). Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2015/08/26/carlos-rodrigues-brandao-e-professor-emerito-da-unicamp (16/03/2017).
[7] Canção do Grupo Barbatuques, muito trabalhada nas aulas, desde os primeiros dias. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eTo6OryqNdw (14-03-2017).

A Folia do Divino de São Bartolomeu tem feito seu roteiro de toques e arrecadações praticamente com músicos das gerações mais antigas da cidade, principalmente senhores aposentados. Os membros mais jovens no grupo atual são duas meninas e dois meninos com laços familiares com folieiros. Diante desse quadro, o plano de salvaguarda para o bem imaterial, elaborado por equipe técnica da Secretaria de Cultura e Patrimônio e revisado pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Cultural e Natural (COMPATRI) prevê, dentre outras ações, a execução de oficinas de educação musical e patrimonial na escola de São Bartolomeu (Escola Municipal Washington Araújo Dias) com a presença de professor de música e alunos do curso de Música da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) atuando conjuntamente com um ou mais folieiros que possam difundir histórias, saberes, letras e conhecimentos musicais desenvolvidos nos anos de participação na Folia do Divino Espírito Santo[8].

Partindo do entendimento do que vem a ser uma folia:

> [...] são grupos errantes de devotos cantores e instrumentistas que angariam bens (dinheiro ou prendas) para a festa do Santo. "Girando"durante alguns dias, às vezes alguns meses grupos precatórios de foliões viajam de casa em casa... Ali cantam apresentando-se como devotos em sua jornada, cantam pedindo os bens da Festa cantam agradecendo e abençoando a todos,cantam anunciando a Festa do Santo em nome de quem viaja, cantam e rezam. (BRANDÃO, 1985,p. 137).

O Projeto Música e Folia em São Bartolomeu criou um núcleo de musicalização, como um apoio ao Projeto de Salvaguarda da Folia de São Bartolomeu - ligado à Prefeitura de Ouro Preto, coordenado pelo historiador João Paulo Martins. O trabalho musicalizador buscou um diálogo com a demanda de formação musical da comunidade do distrito de São Bartolomeu e desenvolveu uma vivência musical inicial que evidenciasse a importância de manifestações culturais como a Folia e que possibilitasse outros sujeitos desejarem possíveis participações e até mesmo uma integração efetiva na formação da Folia do Divino de São Bartolomeu, como músicos atuantes.

1. Atividades desenvolvidas

A formação inicial do núcleo de Música se deu em fins de 2015, quando o coordenador do projeto de "Salvaguarda da Folia de São Bartolomeu" procurou a professora do departamento de Música da UFOP, Maria Teresa Castro, com vistas a formar uma equipe

[8] MARTINS, João Paulo. Texto retirado do Projeto de Salvaguarda da Folia de São Bartolomeu.

para atuar como oficineiros no projeto. A iniciativa de criar uma oficina de música já estava justificada, faltava criar um grupo afinado com a profundidade e delicadeza da proposta desse projeto inicial.

Formamos uma equipe de trabalho: uma coordenadora e dois estagiários que se interessavam pelo desafio de musicalizar um grupo de até 20 pessoas, as quais poderiam ser: crianças, jovens e/ou adultos. Tínhamos uma proposta musicalizadora ampla e aberta a todos aqueles que se interessassem pelas oficinas. Além disso, a Secretaria de Cultura de Ouro Preto se comprometeu a comprar alguns instrumentos musicais formadores da sonoridade da Folia – violões, violas brasileiras, caixas e pandeiros – contribuindo com a infraestrutura dos folieiros, e tornando a proposta das oficinas mais concreta por proporcionar uma maior aproximação e um possível desejo por parte da comunidade de compor essa tradição. Por se tratar de uma proposta musicalizadora que esteve, desde o início, atrelada a demanda de salvaguarda da Folia do Divino, os oficineiros buscaram trazer os cantos, a instrumentação e a dinâmica característica desta para dentro das oficinas. Houve um comprometimento por parte dos estagiários de se aproximarem da Folia, entendendo-a como uma manifestação da nossa cultura popular atentando a suas especificidades e valores.

Figura 1 Acompanhamento do giro da folia em São Bartolomeu pelos membros do projeto Música e Folia – 05/08/2016 – Foto: João Paulo Martins.

Nas primeiras visitas da equipe ao distrito de São Bartolomeu foram organizados alguns encontros com o objetivo de falar sobre o projeto e convocar a comunidade a participar das oficinas. Nessas reuniões contamos com a presença de moradores das mais diversas idades, além de alguns folieiros. Foi possível notar que a proposta foi recebida com entusiasmo. Por um lado estava a expectativa dos mais jovens com a ideia de contarem com oficinas gratuitas de música e, por outro, a esperança dos mais antigos de que, com este projeto, a tradição da Folia do Divino Espírito Santo do distrito pudesse se fortalecer com possíveis novos integrantes e uma nova instrumentação.

Apesar do entusiasmo inicial, foi possível observar já nas primeiras oficinas que a presença dos moradores se daria de forma flutuante. Compreendemos que nós, enquanto agentes externos, deveríamos nos adequar ao ritmo do vilarejo, ao invés de buscar impor o nosso ritmo a eles. Foi a partir dessas reflexões que optamos por desenvolver um trabalho de musicalização que se adequasse à característica flutuante do grupo, sem a expectativa de um processo linear cujos resultados já são predeterminados. Cada oficina significaria, por si só, um pequeno processo musicalizador.

A Casa da Festa, local onde as oficinas aconteciam, no centro do distrito, recebeu as oficinas de portas abertas durante grande parte do projeto. No início, muitas pessoas acompanhavam e observavam as oficinas pelo lado de fora da janela. Cada oficina era um evento no cotidiano da comunidade. É importante destacar que as portas se mantiveram abertas ao longo de todo o período de oficinas, entrava quem quisesse e se interessasse, às vezes em companhia de um amigo, dos pais ou avós ou até mesmo dos cachorros que circulavam livremente pelas ruas do distrito.

> “ Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. ” (FREIRE, 1987, p.33).

Outro grande desafio para nós, enquanto educadores, foi lidar com um grupo de pessoas cujas idades variavam entre 7 e 70 anos, o próprio João, coordenador do projeto, participou de parte das oficinas junto aos alunos e moradores de São Bartolomeu. Apesar do grande contingente de crianças, contamos também com a presença de adolescentes e adultos que tiveram participação ativa no grupo que frequentou - de forma mais comprometida - as oficinas. Foi preciso, então, pensar em atividades que contemplassem a todos. O que nos surpreendeu é que foi justamente esta variedade de pessoas e histórias o que tornou as oficinas mais dinâmicas e enriquecedoras. A troca entre os participantes, oficineiros e demais

envolvidos no projeto se deu ao longo de todo o processo, e fez deste uma vivência inesquecível para todos.

Figura 2 Oficina de violão no projeto Música e Folia – 19/10/2016 – Foto Comunicação FEOP.

Ainda assim, o maior de todos os desafios das oficinas, principalmente no que diz respeito a atuação e a presença dos bolsistas que ministraram as atividades, foi conseguir realizar um trabalho atento a uma comunidade que carrega consigo uma história e uma tradição. Tal perspectiva fez dos oficineiros em trabalho musicalizador, mediadores culturais do grupo presente a cada semana. Muita pesquisa de repertório, muita brincadeira rítmica e jogos de criação foram desenvolvidos com o intuito de entender o processo de cada um dos interessados. Assim, buscamos nas oficinas de música no Projeto Música e Folia em São Bartolomeu uma perspectiva em que o corpo e a escuta fossem alvo de nossas atenções, sempre em função do processo musicalizador e da valorização do dinamismo da cultura musical local concentrada na folia. Elaboramos as oficinas com base em um processo de musicalização que se daria a partir de encontros semanais, mas que ao mesmo tempo, pretenderia uma dinâmica de início, meio e fim a cada encontro. A escuta musical foi tratada com o cuidado de tocar e cantar temas e melodias bem conhecidos de todos os alunos e folieiros e de lidar com um universo musical no qual todos se identificassem. A oralidade foi o centro do trabalho porque assim entendemos que o sentimento de pertencimento ao grupo

poderia ser construído por todos, estudantes e professores, simultaneamente. Buscamos algumas referências de trabalho colaborativo para evidenciar nosso desejo de horizontalidade, quanto às funções: estudantes, oficineiros e coordenadores. Aproveitamos as diferenças, principalmente de idade, para aprendermos a trabalhar a partir da diversidade, buscando que cada um dos integrantes deste grupo heterogêneo, encontrasse a musicalização da sua forma e desejo.

> Estabeleci diferenças para dizer que a tarefa do homem a quem a conquista dos sinais humanos da vida - a liberdade, a solidariedade e a felicidade - é o apelo que dirige o trabalho e o saber, deveria ser o de insistentemente descobrir os meios para que a direção da história seja transformada. Para que um dia emerja um mundo diferente, tanto da tribo perdida, quanto deste, onde nos perdemos, outra vez solidário. Um pequeno mundo humano onde, em meio a outros símbolos de uma nova ordem, a palavra, o saber e a educação existam entre ofícios e trocas que tornem livres todos os homens. (BRANDÃO, 1986, p.11).

Partimos, como sugere BRANDÃO (1986, p.69), de uma educação popular, por vinculá-la organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular. Ao lidar com atividades pedagógicas, pensadas para o coletivo, percebemos que a vivência do saber compartilhado entre todos criava a experiência do poder compartilhado, principalmente nas criações individuais vivenciadas por todo o grupo. Assim o poder se concentrava no fazer junto e no sentimento de pertencimento. A criação foi muito valorizada como processo musicalizador, a percebemos como uma ação, que se dava de forma leve e prazerosa, e possibilitava sempre a valorização de cada um pelo grupo. Muitas vezes em que vivenciamos a possibilidade de se trabalhar nas diferenças, a criação se fez presente na prática musical.

Figura 3 Atividade de criação rítmica realizada na Oficina. – 09/09/2016 – Foto: João Paulo Martins.

Conclusão

O trabalho musicalizador realizado no Projeto Música e Folia em São Bartolomeu foi de um dinamismo e de uma vivacidade tão profundos que até hoje, quando escrevemos sobre a experiência, nos vemos envolvidos da mesma emoção que moveu todo o processo de descobertas nas oficinas. Todos nós, envolvidos neste processo, nos vimos tomados de grande emoção antes, na preparação, durante as oficinas e depois, nas reuniões reflexivas. Ainda hoje, nos lembramos dos diversos momentos de troca, de criação e descobertas, tomados pela beleza das relações estabelecidas nos processos musicalizadores, durante as oficinas. Cada participação, cada olhar, cada gesto e cada melodia criada, tocada e cantada fizeram deste processo uma fonte de inspiração, nos aproximando de uma série de reflexões sobre nossas ações e nossa postura enquanto educadores. Vimos neste ponto de encontro entre música e cultura popular o despertar e o desenvolver de uma nova forma de educar através da educação popular, onde a troca e a atenção em relação às sensibilidades do outro norteiam o pensamento e as ações do educador. Tornando, assim, a experiência enriquecedora a todas as partes envolvidas no trabalho. Nos encantamos por São Bartolomeu, pela Folia do Divino com sua música e sua fé, pelos colegas e por todos os participantes.

Passamos, nesta experiência vivida no distrito de São Bartolomeu, por uma desconstrução de algumas noções pré-estabelecidas sobre o que é, de fato, a pedagogia. Compreendendo o paradoxo explicitado na fala de Tião Rocha “Professor é aquele que ensina e educador é o que tem necessidade de aprender mais do que de ensinar”. Compreendemos que a abertura e a disposição são fundamentais se quisermos, enquanto educadores, fazer do processo de aprendizagem “[...] um instrumento permanente de afirmação da cultura, educação e de desenvolvimento. ” (ROCHA, 2005).

A experiência vivenciada com a Folia do Divino, onde a troca entre educação e cultura se deu de forma tão intensa, nos permitiu atestar que é possível praticar o ensino da música através da educação popular e fazer da cultura a “matéria-prima de um trabalho educacional”. (ROCHA, 2005).

Bibliografia

ALARCÃO, Isabel. *Formação Reflexiva de Professores - estratégias de supervisão.* Portugal, Porto Editora, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Memória do sagrado*: estudos de religião e ritual. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

_____. *Educação Popular*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1984.

_____. A Educação como Cultura. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra*, 1987.

ROCHA, Sebastião. Painel 4: Educação para a Diversidade in: *Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares.* São Paulo: Instituto Pólis; Brasília: Ministério da Cultura, 2005.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional Reflexivo - um novo design para o ensino a aprendizagem.* Porto Alegre, Artmed, 2000

Sites consultados

https://www.youtube.com/watch?v=eTo6OryqNdw

http://www.paulofreire.org/educacao-e-cultura-1/publicacoes

https://www.youtube.com/watch?v=kEFLWiTuDLs

COGNIÇÃO MUSICAL E CORPOREIDADE: O PAPEL DO CORPO NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO MUSICAL

*Cristiane Nogueira**[9]

Resumo:
O presente trabalho compreende um relato de experiência baseado em pesquisa de caráter exploratório, onde buscou-se investigar os modos como as crianças constroem o pensamento musical na escola de educação básica a partir de uma vivência corporal com a música. Apoiada no conceito de *embodied mind* (Varela; Thompson; Rosch, 2003), a hipótese norteadora do experimento é de que o movimento corporal modifica os modos de pensar e compreender a música, colaborando para a construção de um pensamento musical corporificado.

Palavras-Chave: Educação musical. Cognição musical. Movimento corporal.

1. Introdução

Ao longo da evolução da área da Educação Musical diferentes correntes pedagógicas têm sinalizado a importância de um trabalho corporal para a aquisição das habilidades musicais. Os estrangeiros Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Carl Orff (1895- 1982) e Violeta Gainza, bem como os brasileiros Ione de Medeiros, e mais recentemente Lucas Ciavatta, dentre outros, podem ser considerados alguns dos principais nomes dessa tendência. Os métodos de ensino musical desenvolvidos por esses educadores têm em comum a utilização do corpo "como catalisador do ritmo e do fenômeno musical como um todo" (PAZ, 2000, *apud*: PEDERIVA, 2004, p. 94).

Na prática, entretanto, observa-se que, em geral, a forma natural e espontânea com que crianças e adolescentes vivenciam suas canções preferidas, dançando, gesticulando e movendo-se pelo espaço, contrapõe-se à postura estática e mecânica presente na maioria dos contextos de aprendizado formal da música, como conservatórios, corais, bandas e, especialmente, escolas de educação básica. Tal dicotomia sinaliza que, ainda hoje, parece haver um receio em se assumir o papel central que o corpo desempenha nos processos de aprendizagem musical.

A partir dessa problemática, tenho investigado as relações entre o movimento corporal[10] e a aprendizagem musical, sob o viés da Cognição Musical, uma área interdisciplinar que "investiga as relações existentes entre os fenômenos musicais e a mente

[9] Mestre em Música – UFMG. (cristianemagdan@gmail.com)
[10] 1 Ao tratar do termo "movimento corporal" no presente trabalho, tenho em mente a dimensão expressiva do gesto corporal, a postura, os diversos modos de andar, as variações de tônus muscular, a exploração corporal do espaço, o movimento dos braços, das mãos, dos dedos e demais membros, tanto livres quanto coreográficos, capazes de perceber, captar e representar plasticamente os sons.

humana" (ILARI, 2016). Diversos pesquisadores têm se debruçado sobre esse tema, sob as mais variadas perspectivas, e algumas pesquisas têm corroborado a ideia de que "a música não apenas é processada no cérebro, mas afeta seu funcionamento" e "a experiência musical modifica estruturalmente o cérebro" (MUSZKAT, 2012, p. 68 apud ROSÁRIO & LOUREIRO, 2014, p. 3). Os achados de Silva (2014) ainda concentram-se nas "evidências de que as funções musicais fazem parte de um módulo mental distinto, com seu próprio sistema de processamento de informações e substrato neural específico" (SILVA, 2014, resumo).

Também no campo da cognição musical, as pesquisas têm indicado a importância de um trabalho corporal para a construção do conhecimento, partindo do princípio de que as experiências sensório-motoras, "devidamente coordenadas, ativam, organizam e estruturam o sistema nervoso do ser humano" (THOMPSON, apud MAIA, 2011, p. 77,78).

Todas essas evidências têm corroborado meu desejo em compreender sobre os processos mentais envolvidos na aprendizagem musical, com ênfase naqueles em que o corpo desempenha um importante papel interativo. Tendo como contexto o ensino musical na escola de educação básica, meus questionamentos são norteados pela hipótese de que o movimento corporal modifica os modos de pensar e compreender a música, colaborando na construção de um pensamento musical corporificado.

Sendo assim, no presente trabalho, apresento um relato de experiência baseado em pesquisa de caráter exploratório, onde buscou-se investigar os modos como as crianças constroem o pensamento musical na escola de educação básica a partir de uma vivência corporal com a música. Os dados empíricos foram coletados em uma escola de educação básica, do segmento particular, com crianças na faixa etária de 09 anos de idade, divididas entre grupo controle e grupo experimental, durante uma atividade de improvisação e criação musical. Os resultados preliminares apontaram que os alunos do grupo orientado com atividades motoras e de movimento expressivo (grupo experimental) demonstraram uma melhor compreensão dos elementos musicais com relação aos alunos do outro grupo (controle), orientados com atividades sem movimento, reiterando a hipótese da pesquisa.

2. Justificativa

A relevância deste trabalho está na possibilidade de favorecer o entendimento da música como uma área do conhecimento de potencial relevante, com conceitos próprios e mecanismos de funcionamentos cerebrais específicos. Além disso, possibilita transcender a

visão usual da música como entretenimento ou atividade artística e social (Silva, 2014), considerando-a como uma função cognitiva complexa e, sendo assim, essencial ao desenvolvimento humano.

As pesquisas na área da cognição musical têm abarcado questões desde o "desenvolvimento dos processos de audição e apreciação musical, até o funcionamento do cérebro na presença e ausência de estímulos sonoros musicais" (ILARI, 2006, introdução), privilegiando contextos de ensino musical especializado, atuação individual e/ou situações artificiais. Todas essas investigações colaboram para se pensar sobre a aprendizagem musical em diversos contextos, resguardadas as devidas proporções. Com relação à educação musical nas escolas de Educação Básica, entretanto, poucos estudos têm investigado o modo como os alunos têm se desenvolvido musicalmente nestes ambientes pelo viés da cognição e da neurociência.

Desse modo, outra justificativa para a realização dessa pesquisa baseia-se no crescente espaço que a música tem ocupado nas escolas de educação básica, especialmente após a Lei nº 11.769/08[11]. Conhecer os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem musical neste contexto poderá levar ao aperfeiçoamento de metodologias e práticas educativas mais significativas, que valorizem a vivência expressiva da música, além de legitimar a importância dessa área na escola e fomentar discussões para sua consolidação no cenário brasileiro.

3. O movimento corporal na pedagogia musical

A questão do movimento corporal na educação musical não pode ser pensada sem as contribuições de Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950). De fato, esse educador musical suíço, criador da Rítmica[12], revolucionou uma época ao questionar a ênfase racional e técnica do ensino musical vigente, desvinculado de uma experiência sensorial. Seu método buscava a integração entre mente, afeto (sensibilidade) e corpo (sensorialidade), sendo a música considerada o "agente integrador, por ser elemento comum tanto ao corpo e ao espírito quanto ao movimento" (Mantovani, 2009, p. 44).

[11]A Lei 11.769/08 foi aprovada em 18 de Agosto de 2008 e altera a LDB em sua Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 onde, no Art 1º passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo 6: "Art 26, Pará. 6 "A música deverá ser conteúdo obrigatório mas não exclusivo, do componente curricular de que trará o parágrafo 2 deste artigo".
[12]A Rítmica compreende uma metodologia para o ensino musical que visa proporcionar uma educação musical integrada, aliando mente, corpo e espírito e utiliza movimentos e exercícios corporais na compreensão dos elementos musicais.

Reunindo adeptos de várias areas, a proposta de Dalcroze teve o reconhecimento de importantes intelectuais da época, como o neurologista e psicólogo desenvolvimentista Edouard Claparède (1873-1940). Em uma carta de 1906, Claparède responde a seu amigo Dalcroze:

> É interessante comprovar que você chegou, por caminhos totalmente diferentes dos da psicologia fisiológica, a conceber, como ela, a importância psicológica dos movimentos e o papel que desempenha o movimento, como suporte dos fenômenos intelectuais e afetivos. (CLAPARÈDE, 1924, *apud:* BACHMAN, 1993, p. 16 *apud*: FONTERRADA, 2003, p. 125).

Como se observa, o movimento corporal já era investigado como fator de influência no pensamento humano e desde então, outros estudos têm trazido contribuições ao tema, tanto na área da Cognição quanto na Educação Musical. É o caso dos trabalhos de Sloboda (2008), Ilari (2003, 2006), Muszkat (2000) e Levitin (2006a, 2006b) que apresentam aspectos do desenvolvimento musical à luz das neurociências, pontuando questões estruturais do cérebro, como os sistemas, a lateralidade, e aspectos relacionados à aprendizagem musical e ao desenvolvimento. A compreensão de que os hemisférios cerebrais direito e esquerdo ocupam-se de funções diferentes[13], por exemplo, tem apontado que o aprendizado musical utiliza ambos os hemisférios, "uma vez que ele é interdependente de outras funções cerebrais, como a memória, a linguagem verbal, a resolução de problemas e a análise, entre outras" (ILARI, 2003, p. 9).

No âmbito da Educação musical, propriamente, outras pesquisas têm relacionado o movimento corporal ao desenvolvimento musical, como no caso de Godinho (2006), que após comparar os efeitos de duas condições de apreciação musical no contexto da escola de Educação Básica, desenvolveu "a ideia de que a associação entre música e corpo não só está presente como é inevitável, quer nas atividades de produção musical quer na mente humana" (GODINHO, 2006, p. 355).

No Brasil, Storolli (2011) investigou sobre o papel do corpo na criação musical, tendo como fundamento o conceito de mente incorporada de Varela, Thompson e Rosch (2003) e de Lakoff e Johnson (1999). Dentre suas conclusões, está "a importância das experiências do corpo e de sua ação para os processos cognitivos", ressaltando "a necessidade de práticas de ensino que estejam em consonância com esse conhecimento" (STOROLLI, 2011, p. 139).

---

[13] De maneira geral, o hemisfério esquerdo comanda funções como as da "linguagem, raciocínio lógico, determinados tipos de memória, o cálculo, a análise e resolução de problemas, [...] já as habilidades manuais não-verbais, as intuições, a imaginação, os sentimentos e a síntese são comandadas pelo hemisfério direito (Cardoso, 2001; Carneiro, 2001) ". (Ilari, 2003, p. 9).

4. A mente incorporada e a construção do pensamento musical

Dentre as perspectivas que têm estudado as relações entre o corpo e os processos cognitivos, o conceito de embodied mind (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003) apresenta-se como marco teórico inicial para a presente pesquisa, uma vez que reconhece a mútua participação do corpo e da mente na construção do pensamento e na atuação do mundo. Tratado inicialmente na metade do século XX em áreas como a filosofia, a fenomenologia, a educação e a sociologia, o conceito de mente incorporada defende que a "cognição depende das experiências do corpo a partir de suas capacidades sensório-motoras, ocorrendo no âmbito de "um contexto psicológico e cultural mais abrangente". (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 177). (STOROLLI, 2011, p. 135).

Concomitante a essa perspectiva, Lakoff e Johnson (1999) argumentam sobre a falsa dicotomia entre a razão e o corpo, alegando que o sistema conceitual dos seres humanos está vinculado às experiências sensório-motoras, e desse modo, "só podemos formar conceitos através do corpo" (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 555 *Apud:* STOROLLI, 2011, p. 135). Logo, o conceito de mente incorporada pode ser entendido "como a integração entre corpo físico ou biológico e o corpo fenomenológico ou experiencial, o que sugere a junção entre corpo e mente numa rede que integra o pensar, o ser e o interagir com o mundo ao redor" (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, *Apud:* FRIDMAN, 2013, p. 121).

No âmbito da educação musical, o movimento favorece uma compreensão conceitual da música, como salienta Phillips-Silver (2009). Partindo da primícia de que o "movimento é uma parte intrínseca da experiência musical" (Phillips-Silver, 2009, p. 293), e baseada em experiências empíricas, a autora é dogmática ao afirmar que "o modo como nós nos movemos pode moldar o que nós ouvimos na música" (p. 305). Do mesmo modo, Swanwick (1988) afirma que "toda a percepção envolve um elemento de adaptação física, muscular, uma modificação da posição cinestésica, e qualquer atividade física ou 'mental' deixará um traço residual de postura, incluindo a atividade a que chamamos pensamento" (SWANWICK, 1988, p. 27, *Apud:* GODINHO, 2006, p. 365).

5. Relato de experiência: pensando a música com o corpo

O relato que se segue compreendeu uma experiência de caráter exploratório, realizada em uma escola do segmento particular, com duas turmas do 4º Ano do Ensino Fundamental,

separadas em Grupo Controle (Turma A) e Grupo Experimental (Turma B). Os critérios para escolha das turmas compreenderam a homogeneidade no número de alunos (21 em cada) e o desenvolvimento motor, uma vez que nessa faixa etária as crianças, em geral, já dominam diversos movimentos corporais, têm noção de espacialidade e lateralidade.

A atividade proposta teve como objetivo a compreensão da quadratura musical[514] de uma canção folclórica e foi aplicada em ambas as turmas ao longo de três aulas. Para sondar a hipótese deste trabalho, porém, o Grupo Controle (GC) não recebeu orientações corporais durante esse processo, enquanto que o Grupo Experimental (GE) vivenciou corporalmente toda a atividade. Ao final, os alunos de cada grupo foram divididos em trios para a criação[6] de novos versos para a música, que deveriam respeitar o padrão rítmico e melódico original.

A canção "Entrei na Roda"[715] foi escolhida para nortear o experimento e foi trabalhada, inicialmente, de modo cantado, onde, por imitação, os alunos aprenderam o refrão da música. Em seguida, foi proposto um jogo de improvisação em forma Rondó, no qual cada criança propunha um movimento corporal (GE) ou um som vocal (GC) para ser repetido pelos colegas. O próximo passo foi a apreciação musical da peça, pontuando aspectos instrumentais e formais. Nesta etapa, o GE foi orientado com atividades corporais, andando em roda pelo espaço, alternando a direção de acordo com os versos, parando nas respirações, marcando os pulsos com palmas e passos e criando gestos para as frases. O GC realizou a apreciação sentado, apenas ouvindo a música.

Para a atividade de criação, os alunos trabalharam em pequenos grupos e tiveram liberdade para compor os versos sobre temas de livre escolha, desde que seguindo o padrão trabalhado anteriormente. Ao final, cada grupo apresentou para a turma suas composições e realizamos uma autoavaliação de toda a atividade, discutindo os passos e os resultados obtidos.

Posteriormente, uma análise foi realizada por esta pesquisadora com o intuito de verificar a influência das atividades corporais na compreensão do conceito de quadratura, a partir dos versos criados pelas crianças. Observou-se que a maioria das crianças do GE compuseram seus versos com maior variação de elementos musicais e dentro da quadratura estabelecida, ao passo que os versos dos alunos do GC não apresentavam o mesmo contorno rítmico e, portanto, estavam fora da quadratura padrão.

---

[14] De acordo com o Dicionário Online Infopédia, Quadratura em música refere-se ao "princípio que estabelece a simetria da frase musical mediante a divisão desta em fragmentos de igual duração". Fonte: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/quadratura , acessado em 10 de março de 2017, às 22:00 horas.

[15] Cd Pandalelê – Brinquedos Cantados.

Considerando o caráter exploratório da experiência e isolando os aspectos variáveis, concluiu-se, em uma análise preliminar, que as atividades motoras e de movimento expressivo colaboraram para uma melhor compreensão dos elementos musicais, dando reiterando a hipótese desta pesquisa.

Conclusão

O presente trabalho procurou discorrer sobre a importância do movimento corporal na construção do pensamento musical. As referências no âmbito da cognição musical apontaram evidências de que a música afeta o funcionamento cerebral, modificando-o estruturalmente (MUSZKAT, 2012; SILVA, 2014), e que as experiências sensório-motoras colaboram para a organização de nosso sistema nervoso central (THOMPSON, *apud* MAIA, 2011). Os dados empíricos também evidenciaram que o trabalho corporal no âmbito da educação musical pode colaborar na compreensão dos conceitos musicais, pois o pensamento musical não é articulado apenas por formas e processos verbais, mas "vive nos nossos gestos, nos nossos passos, na nossa pele e por todo o nosso corpo, de acordo com a forma como ele se emociona, pensa e sente na sua interação com o mundo, com a música e consigo próprio" (GODINHO, 2006, p. 376).

Entretanto, reconhecendo os limites desse estudo, é imprescindível que outras investigações, mais profundas e criteriosas, sejam realizadas, no intuito de responder questões mais específicas sobre o tema. Por fim, acredito que as relações entre música, cérebro e corpo possam trazer benefícios práticos para o campo da Educação Musical, pontuando o caráter multidisciplinar dessas áreas e viabilizando diálogos em favor do desenvolvimento humano.

Referências

FONTERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Editora Unesp: São Paulo, 2003.

FRIDMAN, A. L. *Corpo, conhecimento e música: estudos e reflexões sobre o aprendizado musical*. Veras: revista Acadêmica de Educação. Vera Cruz, v. 3, n. 1, 2013

GODINHO, J. C. O *Corpo na aprendizagem e na representação mental da música*. In: ILARI, B. Em busca da mente musical. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

ILARI, B. *A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*. Revista da Abem, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.

_____. Em busca da mente musical. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

MAIA, H. *Neurociências e desenvolvimento cognitivo*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MANTOVANI, M. *O movimento corporal na educação musical: influências de Èmile Jacques-Dalcroze*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da UNESP. 2009. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/handle/11449/95169

MUSZKAT M.; CORREIA, C. M. F.: CAMPOS, S. M. *Música e neurociências*. In: Revista de Neurociências. 8 (2): 70-78, 2000.

PAZ, E. *A pedagogia musical brasileira do século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.

PEDERIVA, P. L. M. *A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 91-98, set. 2004.

PHILLIPS-SILVER, J. *On the meaning of movemente in music, developmente and the brain*. Contemporary music Review 28 (3): 293-314, jun. 2009.

SILVA, M. N. *Investigações sobre a modularidade do processo cognitivo musical*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Neurociências da UFMG. 2014. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9PFJJC/tese_marilia_nunes_silva.pdf?sequence=1

SLOBODA, J. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*, trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

STOROLLI, W. M. A. *O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical*. Revista da Abem, Londrina, V. 19, N. 25, 131-140, jan-jun. 2011.

SWANWICK, K. Music, Mind, and Education. London: Routledge, 1988.

VARELA, F.; THOMPSON, E.: ROSCH, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana.* Porto Alegre; Artmed, 2003.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its chalenge to western thought.* New York: basic Books, 1999.

LEVITIN, D. *Em busca da mente musical*. In: Ilari, B. Em busca da mente musica. Curitiba: Editora da UFPR, 2006a.

_____.This is your brain on music: the Science of a human obsession. New York: Plume, 2006b.

TÉCNICA GUITARRÍSTICA: DESENVOLVIMENTO DE UM PERCURSO DE APRENDIZAGEM SISTEMATIZADA

*Agnes Lázaro Santos de Brito**[16]
*Stanley Levi Nazareno Fernandes***

Resumo:
A partir de princípios observados em Carlevaro (1979), e Iznaola (1997), proporemos uma série de exercícios técnicos que procurarão trabalhar sistematicamente problemas elementares do universo guitarrístico, de modo que o estudante possa se concentrar com a máxima atenção e foco em um problema por vez, buscando resolvê-lo da melhor maneira. Após a definição dos eixos guitarrísticos a serem abordados, foi pesquisado e coletado materiais como referência para elaboração dos exercícios, no qual foram organizados num processo progressivo de complexidade, para que os pré-requisitos necessários se cumpram na medida que o estudante avançar. Para análise da eficácia dos exercícios, desenvolvemos um experimento com os mesmos, seguidos de vídeos e questionários, buscando assim compreender a evolução de cada participante e a maneira ideal para o desenvolvimento do método.

Palavras-chave: Método guitarrístico. Técnica instrumental. Didática sistemática.

Introdução

Os exercícios serão sistematicamente organizados num caminho progressivo de dificuldade, para que todos os pré-requisitos necessários a cada novo problema sejam paulatinamente cumpridos. Com isso, à medida em que ocorrer a complexificação dos exercícios, o estudante já terá domínio dos elementos técnicos secundários, o que manterá básico o nível de dificuldade. Isso permitirá ao estudante realizá-los com alta de precisão, relaxamento e consciência, proporcionando o aprendizado de uma técnica sólida e consistente, inclusive no nível micro.

A revisão bibliográfica mostrou a existência de inúmeros métodos para o ensino da técnica guitarrística, mas, não foi encontrado entre eles nenhum satisfatoriamente sistematizado e gradativo.

A pesquisa proposta não é uma ideia inédita: métodos com esse nível de sistematização já existem dentro da área de violão de concerto, como é o caso do *Kitharologos*, de Ricardo Iznaola (1997). O autor explica as utilidades deste tipo de abordagem:

> Embora o Kitharologus ofereça uma abordagem sistemática para a obtenção da aptidão ginástica necessária para uma técnica de nível profissional do violão, também pode ser usado por violonistas e professores como uma referência rápida para soluções concretas de deficiências específicas. Em adição pode servir como um

[16] (lazaro.agnes@gmail.com)

> catálogo de procedimentos que podem ser particularmente úteis para compositores. (IZNAOLA, 1997, p.6).

Os mesmos princípios para o alcance de uma técnica sólida formam a base do método de Carlevaro (1979). O autor afirma que:

> A aquisição gradual do mecanismo, a técnica final, deve estar ligada aos estágios de evolução pelo qual necessariamente deve ser passado dentro de um determinado período de estudo. Em uma primeira etapa os diversos elementos serão estudados isoladamente, em cada caso, como se não houvesse nada mais do que um único ponto de domínio. Em um estágio mais avançado de evolução, devemos relacionar todos os elementos isolados, em seguida, formar a técnica correta. (CARLEVARO, 1979, p. 32)

Ambos os autores nos legam tanto uma diversidade de princípios e modelos de sistematização, quanto uma série de conceitos (deslocamentos, diferentes tipos de toque, coordenação, etc.) que procuram dar conta do fazer violonístico, que em diversos aspectos elementares se assemelham à prática guitarrística.

Ressaltamos que os exercícios, foco desta pesquisa, não esgotam o processo de formação musical e técnico de um guitarrista; abordam apenas o que Fernández (2000) denominou *mecanismo*[17].

Essa perspectiva torna o material resultante desta pesquisa preferencialmente recomendado para quem já possui certa familiaridade com o instrumento e sua teoria, pois, para compreender a escrita musical e as técnicas em foco, e sobretudo a importância e aplicabilidade dos exercícios, é preciso que estejam assimiladas questões teóricas e técnicas básicas.

Para auxiliar o processo de desenvolvimento tanto dos exercícios individuais quanto de sua ordenação de acordo com as competências mobilizadas, dificuldade, tempo necessário para assimilação, e etc., e também para avaliar sua eficiência e eficácia, desenvolveremos uma série de experimentos controlados utilizando alguns exercícios preliminares dentro de cada grande área (ver a seguir).

---

[17] À medida que determina a definição do mecanismo, tem a propriedade pertencente ao campo de reflexos adquiridos, ou capacidades do indivíduo. Poderíamos considerar como o significado da frase "Eu sei como tocar", na boca de um artista não é muito reflexiva. Esta frase não significa necessariamente que ele é capaz de tocar um determinado trabalho, mas mesmo antes de abordar um específico ou tomar o instrumento em suas mãos, trabalha em abstrato, tem a capacidade de dominar o instrumento. Outra maneira de abordar a ideia de mecanismo seria a de considerar a ideia de que um artista tem guitarra. Esta ideia não significa uma representação visual. O artista acha que a guitarra é como um campo de ação neuromotor, sensorial de desempenho emocional. Não só concebe seu instrumento como uma peça mobiliária, um objeto físico, mas como um lugar psíquico para fazer as suas ideias sensatas sobre o trabalho que está sendo executado através de seus braços e dedos. Este lugar psíquico tem suas próprias leis aprendidas com a experiência de aprendizagem, e essas leis são o mecanismo. (FERNANDEZ, 2000. p.11).

1. Descrição da Pesquisa

A pesquisa encontra-se atualmente em fase de elaboração de exercícios e realização dos experimentos. Relatamos a seguir o processo de pesquisa até o presente momento.

Em primeiro lugar, a partir dos elementos retirados dos trabalhos anteriormente comentados, foram definidas as grandes áreas de competência guitarrística a serem trabalhadas (mão direita, mão esquerda, coordenação das mãos). Posteriormente, as grandes áreas foram divididas em subáreas (mão direita - *two hands*, palhetada alternada, palhetada *sweep*, palhetada híbrida, deslocamento vertical, deslocamento horizontal, etc.), dentro das quais foram isoladas as competências elementares que serão trabalhadas em cada exercício.

Em seguida, coletamos materiais de estudo (vídeo-aulas, artigos, métodos) que abordassem os conteúdos das subáreas. A partir da análise e estudo desse material, iniciamos o processo de produção dos exercícios.

Ao longo deste processo, foi-se delineando uma estrutura de apresentação dos mesmos, que, além da escrita da partitura e da tablatura, contém as seguintes entradas: objetivos, descrição, cuidados de realização e variações.

Para o estudo dos exercícios em sua totalidade (variações, cuidados de realização, etc.), instruímos que os sujeitos praticassem uma das variações em cada sessão, ou dividissem a quantidade de variações pelo tempo de cada exercício, assim praticando toda variações em toda sessão de estudo.

O método será acompanhado de um material audiovisual (vídeo-aula), exemplificando as informações detalhadamente e buscando o máximo de clareza e compreensão dos exercícios. Swanwick (2003) afirma os benefícios dessa abordagem:

> Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um "treinador" ou um "instrutor") é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. (Swanwick, 2003, p. 58)

Além da explicitação prática, o intuito principal da videoaula é levar o estudante a ampliar o seu próprio vocabulário musical, pois a visualização prática dos exercícios, seguida de demonstrações da aplicação dos mesmos num contexto musical, ultrapassa uma visão puramente técnica, e possibilita enxergar a técnica como novas ferramentas de discurso musical.

2. Experimento

Estando estas etapas concluídas, com 20 exercícios elaborados, foi feito um experimento piloto com quatro exercícios das seguintes áreas: mão direita e coordenação das mãos. Como mostra a figura 1 a seguir:

Figura 1. Exercícios do Experimento

Exercício	Grandes áreas	Subáreas
1	Mão direita	Palhetada Alternada - Deslocamento vertical
2	Mão direita	Palhetada alternada - Salto de corda
3	Mão direita	Two hands - Deslocamento vertical
4	Coordenação das mãos	Two hands - Deslocamento vertical cromático

Fonte: acervo da pesquisa

Este experimento consistiu na realização de cada um dos quatro exercícios por quatro minutos diários (totalizando dezesseis minutos por dia), aproximadamente 5 sessões de estudo por semana, durante um mês. Convidamos quatro voluntários, guitarristas, de diferentes níveis e meios musicais, e indicamos o estudo dos exercícios no período de um mês (somando 20 sessões de estudos mensais). Foram aplicados questionários iniciais para um entendimento da familiaridade de cada sujeito com as técnicas propostas.

Inicialmente, foram gravados cinco vídeos por voluntário: o primeiro é um relato do grau de intimidade de cada sujeito com as técnicas trabalhadas nos exercícios, onde os mesmos respondem a perguntas previamente enviadas; tendo essa familiaridade definida, tocam músicas que utilizam as técnicas a serem trabalhadas, para aferição empírica de sua familiaridade com elas. Os demais quatro vídeos registraram o primeiro dia de estudo dos participantes, um vídeo por exercício realizado.

Finalmente, após o término do experimento, cinco novos vídeos, análogos, foram gravados na sessão de estudo final de cada sujeito.

Os resultados dos experimentos servirão como *feedback* para definição da maneira ideal para o estudo dos exercícios (quanto tempo por dia, qual sequência, etc.). Priorizaremos um esquema flexível, possibilitando que o estudante reponha possíveis faltas e permitindo uma adaptação acessível a esse planejamento de estudo, direcionando ao alcance de resultados consideravelmente satisfatórios com os programas de estudos sugeridos, quando encaixados à

realidade de tempo disponível de cada estudante.

3. Análise de dados

A Figura 2 descreve as principais informações coletadas nos relatórios e vídeos iniciais do experimento:

Figura 2. Perfil dos Voluntários

Sujeito	Toca guitarra há quanto tempo?	Com que frequência?	Maiores dificuldades no instrumento	Familiaridade com as técnicas	Estudou as técnicas formal ou informalmente?	Toca músicas que lidam com as técnicas?
Sujeito 1	10 anos	3 vezes por semana	Harmônia e memorização	Palhetada alternada: uso frequentemente	Palhetada alternada: informalmente	Palhetada alternada: sim
				Two hands: uso raramente	Two Hands: informalmente	Two hands: sim
Sujeito 2	2 meses	5 vezes por semana	Acertar o tempo e a duração das notas	Palhetada alternada: uso frequentemente	Palhetada alternada: informalmente	Palhetada alternada: não
				Two hands: nunca usei	Two hands: informalmente	Two hands: não
Sujeito 3	8 anos	1 vez por semana	Resposta de timbre, fraseado, agilidade e improviso	Palhetada alternada: uso frequentemente	Palhetada alternada: informalmente	Palhetada alternada: sim
				Two hands: nunca usei	Two hands: nunca	Two hands: não
Sujeito 4	12 anos	3 vezes por semana	Disciplina para aprender novas técnicas	Palhetada alternada: uso frequentemente	Palhetada alternada: informalmente	Palhetada alternada: sim
				Two hands: nunca usei	Two hands: nunca	Two hands: não

Fonte: acervo da pesquisa

Como demonstra a Figura 2, todos os sujeitos apresentam certa familiaridade com a técnica da palhetada alternada, e pouca intimidade da técnica de *two hands.*

Observamos que os sujeitos demonstram ritmos, tempo de estudo e dificuldades diversas e dispares, porém, todos possuem conhecimentos básicos para o entendimento satisfatório do material.

O sujeito 1 define que frequentemente usa a técnica de palhetada alternada, já com o *two hands* existe pequena familiaridade. O mesmo apontou uma arritmia quanto ao estudo do instrumento, tocando nos finais de semana e nas horas vagas (média de três vezes por semana). Ressaltou também que o programa para o estudo dos exercícios contribuiu significantemente para manter compromisso e rotina com o instrumento.

O sujeito 2 demonstrou certa familiaridade com a técnica de palhetada alternada, e nenhuma familiaridade com o *two hands.* O mesmo iniciou os estudos com a guitarra elétrica há dois meses, e mantem o contato diário com o instrumento, possibilitando analisar os exercícios aplicados a um iniciante.

O sujeito 3 relatou estudar raramente a guitarra, leigo na técnica de *two hands*, e com boa familiaridade com a palhetada alternada. Tem a técnica como uma das maiores dificuldades no instrumento.

O sujeito 4 mostrou estudar a guitarra uma média de três vezes na semana, relatou também o uso frequente da palhetada alternada, e pouca intimidade com o *two hands*.

A Figura 3 a seguir apresenta os resultados do experimento, obtidos através dos questionários finais e vídeos gravados por cada sujeito na última sessão de estudo.

Figura 3. Resultados do Experimento

Sujeitos	A execução dos exercícios melhorou seu domínio instrumental?	Observou algum reflexo dos exercícios no seu repertório?	Se a técnica não era familiar, os exercícios abriram novas possibilidades?	Número de Sessões	Intervalo de dias do início e término das sessões	Tempo total de estudo	Nível de familiaridade técnica antes e após os exercícios
Sujeito 1	Sim	Sim	Sim	20 sessões	40 dias	5 horas e 20 minutos	Palhetada alternada Antes: 4 Após: 5

							Two Hands Antes: 2 Após: 4
Sujeito 2	Sim	Sim	Sim	20 sessões	39 dias	5 horas e 20 minutos	Palhetada alternada Antes: 4 Após: 6
							Two hands Antes: 0 Após: 3
Sujeito 3	Sim	Sim	Sim	10 sessões	30 dias	2 horas e 40 minutos	Palhetada alternada Antes: 4 Após: 6
							Two hands Antes: 1 Após: 7
Sujeito 4	Sim	Sim	Sim	14 sessões	26 dias	3 horas e 44 minutos	Palhetada alternada Antes: 6 Após: 7
							Two hands Antes: 1 Após: 5

Fonte: acervo da pesquisa.

Tal como mostra a última coluna da a Figura 3[18]: os sujeitos apresentaram melhorias nas técnicas abordadas. Embora os voluntários tivessem familiaridade com a palhetada alternada e os exercícios tratassem de rudimentos iniciais, o estudo se mostrou eficaz em variados níveis, sobretudo aos estudantes que manifestaram menor intimidade com técnica de palhetada alternada.

[18] Foi pedido que os voluntários atribuíssem um valor de 1 a 10 para avaliar a familiaridade:
0. Nenhuma familiaridade
1. Já executou a técnica alguma vez, mas não a estudou formalmente, ou a identifica nos repertórios.
5. Tem algum treinamento na técnica mas não possui segurança
8. Domínio profissional da técnica
10. Especialista na técnica

O sujeito 4 apresentou bastante experiência, mas nenhum contato com o two hands, no qual relatou um avanço notável. Mesmo considerando a subjetividade da avaliação, o resultado é esperado, visto que todo seu conhecimento guitarrístico e perícia técnica auxiliam na compreensão a aplicação da técnica nova.

Pode-se concluir que 4 minutos diários é tempo suficiente para assimilação de uma competência elementar, se os exercícios forem realizados em sequência.

Quanto aos exercícios de *two hands*, os participantes se mostraram quase sem familiaridade, mas os resultados atestaram considerável melhoria à técnica dos mesmos. Nesse experimento não foi possível compreendermos os efeitos desses exercícios aplicado à guitarristas com satisfatória intimidade com o *two hands*, o que limitou os resultados.

Analisamos também que, por volta da quarta sessão de estudo, os sujeitos já perceberam certa evolução técnica e maior facilidade na realização dos exercícios.

O tempo e o programa estipulado para o estudo dos exercícios foram relatados como adequados pelos sujeitos de pesquisa, pois a flexibilidade de estudo possibilitava repor as faltas, e até mesmo a realização de duas sessões por dia, desde que existisse uma considerável distância de tempo (de no mínimo oito horas) entre as sessões. Mesmo com esse planejamento maleável e aprovado pelos sujeitos, os mesmos demonstraram dificuldades para encaixar a rotina de estudo dentro das tarefas cotidianas. O esquecimento e o cansaço foram os principais empecilhos. Alguns dos sujeitos realizavam os estudos a noite, após os compromissos, ficando assim mais propensos a desvios decorrentes da fadiga. Já outros não podiam contar sempre com o mesmo horário do dia para estudo, variando os horários e encaixando as sessões aos meio tempos do dia, um fator que aumenta a propensão ao esquecimento.

Mesmo com todas as variações, os resultados do experimento sugerem que um pequeno tempo estudo focado, é suficiente para a assimilação das técnicas abordadas. Especula-se, que isso se deva tanto à concentração durante o exercício, favorecida pelo tempo reduzido das sessões, quanto pelo tempo total acumulado após um número suficientemente de sessões.

Segundo os voluntários, as descrições funcionaram a contento e também fizeram observações sobre as mesmas: todos consideraram os exercícios de palhetada alternada fundamentais, mas aparentemente demasiado simples (o que é a intenção do exercício, já que ele é apenas um exercício introdutório a ser seguido por exercícios mais complexos). A variação de cinco notas por corda foi considerada pouco usual no universo guitarrístico. Outro ponto levantado, foi a dificuldade de realização dos exercícios de *two hands* por guitarristas-violonistas (uma ocorrência frequente entre os instrumentistas). As unhas maiores da prática

violonística interferem na fluência técnica da mão direita, sugerindo a necessidade do desenvolvimento de uma técnica específica para estes casos, a partir de exercícios projetados para este fim.

4. Conclusão

Concluímos que o tempo de estudo foi adequado e que a realização de 3 grupos de 20 sessões ao longo de um ano permite aproximar o iniciante de um desempenho profissional nas competências elementares.

Provavelmente a vivência dos instrumentistas com o instrumento fora das sessões de estudo impacta o desenvolvimento nas competências estudadas.

A forma de apresentação dos exercícios se mostrou satisfatória e deverá ser mantida.

O experimento sugere que pequenas sessões de estudo, alocadas de forma flexível na rotina do estudante, são efetivos, mas a ausência de padronização (horários fixos, por exemplo) pode ser um empecilho na manutenção consistente do trabalho, ao menos entre músicos não profissionais cujo contato com o instrumento é errático. Isso aponta para a necessidade de utilização de recursos mnemônicos (como despertadores, anotações em locais visíveis, etc.) nestes casos, de modo a manter a flexibilidade, considerada elemento essencial do método.

O experimento aponta para a necessidade de padronizar algumas unidades de medida, como o tempo de contato semanal (em horas) de cada participante com o instrumento. Aponta para a necessidade de experimentos que possam isolar a eficácia do exercício desta variável.

Aponta ainda para a necessidade de realizar experimentos com outros exercícios, de modo a aferir o que pode ser generalizado e o que é específico de cada técnica.

Por fim, sugere a realização de experimentos focados na rotina de estudos e organização dos exercícios, dados que não foram contemplados nesta ocasião.

De toda forma, o experimento já indica que o uso de tablaturas e partituras, o tipo de apresentação de cada exercício e o isolamento das competências técnicas elementares têm sido satisfatórios.

Referências

CARLEVARO, Abel. Escuela de la Guitarra. Buenos Aires. Barry, 1979

FERNÁNDEZ, Eduardo. Técnica, Mecanismo, Aprendizaje. Montevideo. Art Ediciones, 2000.

IZNAOLA, Ricardo. Kitharologus. U.S.A. Chanterelle, 1997.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Moderna, 2003.

O ENSINO DO CANTO NO CORO: O VOCALIZE COMO MEDIADOR DA CONSTRUÇÃO VOCAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Michele Pfeiffer Rafael de Lima[19]

Resumo:
Neste trabalho apresento as estratégias de ensino técnico do canto no Coral Vozes da Serra da cidade de Ouro Branco, Minas Gerais, realizado no segundo semestre do ano de 2015, como atividade do estágio curricular do curso de Música/Licenciatura da UFOP. Para o ensino do canto, um dos elementos que compõe essa prática didática é o vocalize, que tem como objetivo direcionar e aprimorar a técnica do canto. Tendo em vista essa autenticidade, o presente trabalho tem como objetivo descrever os vocalizes utilizados na preparação do coro e a aplicação dos mesmos junto aos cantores. Como metodologia foi adotada a pesquisa-ação, um método de investigação da prática no campo de estágio que possibilitou analisar a aprendizagem relacionada a prática do ensino do canto. Os vocalizes foram realizados no início de cada ensaio com todos os cantores em grupo, e em aulas coletivas divididas por naipes. Uma dificuldade expressiva que se revelou entre os cantores foi a de como associar os resultados técnicos, obtidos na prática de se vocalizar, à performance musical, ou seja, aplicar a técnica do vocalize ao repertório e, para auxiliar na superação dessa limitação, as aulas separadas por naipe foram imprescindíveis. Como resultado alcançado do trabalho técnico, compreendi que, apesar do canto coral ser uma articulação de vozes, nem todo desenvolvimento vocal pode ser construído de forma articulada com os quatro naipes de vozes ao mesmo tempo. Para desenvolver a técnica do canto, foi necessário fazer um trabalho específico com cada naipe, o que possibilitou ao ensino superações de questões pessoais, tais como o medo, a insegurança, a vergonha, a resistência e, com isso, nessa relação interpessoal, que é um elemento fundamental para o ensino da música, sobretudo do canto, foi possível então superar essa desconexão entre técnica e atuação musical partindo de suas dificuldades para desenvolver uma produção do canto consciente.

Palavras-chave: Vocalize, canto coral, técnica vocal, performance e estágio.

Introdução

O canto coral é bastante comum como uma atividade musical tanto para crianças, jovens, adultos e idosos. Amato (2007, p.1) afirma que o canto coral é uma prática adotada por diversos grupos, como desenvolvimento musical, vocal e como forma de inclusão social. É também através do canto coral que os cantores desenvolvem técnicas e estilos na forma de cantar, trazendo a música para a comunidade de um determinado lugar, de uma forma mais acessível, prática e prazerosa.

Por ser tão acessível a prática do canto coral, há muitos cantores iniciantes que iniciam o processo do canto consciente no coro, sendo assim, se faz tão importante o ensino da técnica vocal nesse meio. Pois, ao começarem a desenvolver o repertório, no qual pode-se classificar como homogêneo ou heterogêneo em relação ao seu estilo de música, surge então, a necessidade do estudo da técnica vocal ao cantar que mesmo com a sua prática, os cantores apresentam certas dificuldades em sua adequação.

Cada cantor possui suas particularidades vocais que são somadas às dos outros cantores que compõe o grupo, e consequentemente, essa junção de características específicas

[19] Graduanda em Música\Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Perto. (michele.guitar@hotmail.com)

nos revelam a sonoridade do coro. Porém, a resultante sonora do coro também deve estar em consonância em relação ao repertório escolhido e executado, o que exige dos cantores uma maior maleabilidade vocal. Autores como Fernandes (2009, p.9) também apontam essa importância da diversidade de estilos, uma vez que a necessidade de formar coros conscientes que possam construir sonoridades diversas se torne premente. Com isso, o ensino da técnica vocal pode revelar e desenvolver as habilidades dos cantores, fazendo com que eles conheçam melhor seu instrumento, desenvolvendo técnicas que auxiliem no repertório em que estão inseridos.

Ainda de acordo com Fernandes (2009, p.10), vale ressaltar também que, entre os regentes existem várias opiniões sobre sonoridade, refletindo no desenvolvimento dos coros. Assim, o mesmo autor cita opiniões de regentes que dialogam com a sonoridade do coral, que apontam a flexibilidade estilística (adaptação do estilo à música), a manutenção da unicidade do som em todos os estilos, e o cuidado com a saúde vocal.

Em muitas ocasiões o cantor precisará se adequar em relação ao repertório do coro, por isso é importante pensar no formato do grupo ao se escolher o repertório, para que os cantores consigam se desenvolver tecnicamente através da música enquanto cantam. Pensando assim, a formação da técnica no canto no coral se completa com a realização de exercícios articulados ao repertório que poderão auxiliar nesse trabalho na formação da voz do cantor.

É necessária essa formação prática entre os cantores, que pode ser iniciada pelo regente ou pelo preparador vocal, como no caso dos corais amadores, os quais ele precisa manter-se atento a aspectos relacionados à técnica vocal dos participantes, tais como, projeção vocal, respiração, postura, pronúncia, timbre, afinação, ritmo, dentre outros. Sendo necessário alguém que oriente essa construção vocal em que, como cita Fernandes (2009, p.9), a prática vocal é capaz de fortalecer a qualidade vocal dos cantores, possibilitando eles mesmos a diversificarem a sonoridade vocal nos vários registros, obtendo cores sonoras, apresentando dinâmicas e agilidades vocais.

Ao se pensar no repertório é necessário desenvolver técnicas que auxiliam os cantores na aquisição da sonoridade desejada. Uma das ferramentas utilizadas para a construção técnica na prática do canto é a execução de exercícios vocais chamados de vocalizes. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p. 1956), o termo *vocalize* significa "MÚS: 1 melodia vocal sem palavras; 2 exercício vocal cantado, em que a voz se apoia em uma vogal, para percorrer a escala cromática, subindo e descendo", sempre com finalidades

didáticas. Com isso, muitos cantores apresentam dificuldades em aplicar a técnica em sua prática coral, pois é preciso ter sempre em mente as sensações identificadas ao se executar os vocalizes para repercutir no repertório.

Reconhecendo o vocalize como mediador dessa prática no coral, alguns autores consideram a mediação

> como o facto central da psicologia de Vygotsky, para quem a utilização de artefatos, que são social e culturalmente construídos, tem efeitos sobre a mente do utilizador e sobre o contexto envolvente. A inclusão de uma ferramenta, ela própria portadora de uma carga cultural anterior que conduziu à sua concepção e construção, num processo de comportamento, introduz diversas funções novas relacionadas com o uso da referida ferramenta e com o seu controle. [...]. Assim, a utilização de artefatos deve ser reconhecida como transformadora do funcionamento da mente, e não apenas como um meio de facilitar processos mentais já existentes. (Cole e Wertsch (1996). *Apud:* NOGUEIRA, 2015, p. 03 - 04).

Justificando, nesse trabalho, o vocalize como mediador dessa função como treinamento vocal, a sua prática pode auxiliar no físico e no desenvolvimento pessoal do cantor, sendo capaz de revelar sonoridades variadas que se ajustam com determinado repertório desenvolvido pelo coro, como por exemplo, alguns vocalizes trabalham o corpo, como a respiração dosada para o canto, que é diferente da que usamos para falar, e outros podem ser associados ao relaxamento corporal, de forma a facilitar a forma de cantar oferecendo uma preparação muscular e possibilitando uma construção vocal mais saudável e consciente.

No presente artigo, apresentarei o trabalho realizado no Coral Vozes da Serra da cidade de Ouro Branco, Minas Gerais, no segundo semestre do ano de 2015, como atividade do estágio curricular do curso de Música/Licenciatura da UFOP. Como metodologia, foi adotada a pesquisa-ação, em que

> Se voltarmos às origens da pesquisa-ação, com Kurt Lewin, seguindo os comentários de Mailhiot (1970, p.46), que foi seu aluno e trabalhou com ele, a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa. Por outro lado, segundo ainda Mailhiot, de acordo com a concepção hegeliana do devir social, que impregnava o pensamento de Lewin, este propõe como hipótese, "que os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser observados em laboratório, de modo estático". (FRANCO, 2005, p.486).

Sendo a pesquisa-ação um método de investigação da prática no campo de estágio, possibilitou-se a análise da aprendizagem relacionada a prática vocal no coro.

Foram realizadas estratégias de ensino técnico do canto, as quais possibilitaram a percepção de que os cantores traziam dúvidas em como associar a teoria do canto à prática vocal, ou seja, como trazer a técnica vocal para o uso do repertório.

A partir dessa problemática, identificamos o vocalize como mediador dessa construção vocal, auxiliando na formação dos cantores, de forma a facilitar essa conciliação. Através da orientação individual, realizei uma prática com os vocalizes com cada cantor separado por naipes, respeitando e orientando na dificuldade de cada corista, o que possibilitou que eles ficassem mais atentos ao cantar, pautados pelo resultado esperado de cada exercício proposto.

1. O ensino de música no canto coral: O Coral Vozes da Serra como campo de estágio

O campo de estágio foi no Coral Vozes da Serra de Ouro Branco (MG), criado por iniciativa de diretores da AEA (Associação Esportiva do Alto Paraopeba) e de associados. Iniciou-se o trabalho do coral no ano de 1994, com o apoio desta Associação, através de um sonho e um desejo idealizado por muitos, e que depois se tornaram componentes do coral. O objetivo da criação do coral, foi a integração de funcionários da Açominas, associados da AEA e comunidade, para difundir a música e sobretudo, a popular brasileira.

Nos primeiros anos de atividade, o coral funcionou sem nome, apresentando-se como Coral da AEA. O nome Vozes da Serra surgiu um ano após a sua fundação, em 1995. No princípio, o coro teve um difícil desenvolvimento técnico-musical, pois, a equipe ainda não estava completa e faltavam partituras para a preparação de um repertório. Tornava-se necessário um trabalho de equipe, para que conseguissem o ingresso de mais pessoas na formação de todos os naipes do coral e também, a aquisição de músicas.

O coral contou com o apoio da AEA e da Açominas nesse processo de inscrição de novos componentes para o coral. As divulgações das inscrições foram feitas com anúncios no painel da AEA e Correio eletrônico da Açominas.

Com 10 anos de existência o Coral Vozes da Serra da AEA, sob a regência do maestro Nilson Alves de Castro, paralisou suas atividades, no período de 2004 a 2007, por falta de apoio, voltando com suas atividades entre 2007 a 2009 sobre a regência de Charles Roussin com a última apresentação em 2009 no Encontro de Corais em Ouro Preto.

Em 2012 as atividades do coral se retornaram tendo como regente o maestro Cássio Marcelo, nascido em Ouro Branco, interior de Minas Gerais, graduado nesse mesmo ano em

Música\Licenciatura com habilitação em violão pela Universidade Federal de Ouro Preto, permanecendo na mesma função até os dias de hoje. No momento atual, o coral é composto por pessoas residentes em diferentes bairros de Ouro Branco (MG), contando com 24 coristas, promovendo assim, uma grande integração social entre os munícipes.

Fig. 4 - Coral Vozes da Serra no ano de 2015

1.1 O ensino de música no Coral Vozes da Serra

Nos ensaios percebi que os coristas usavam pouco da técnica vocal, quando o regente falava sobre a impostação vocal repetidamente em várias vezes. Ele disse em um dos ensaios para os coristas que "começamos os ensaios como se não fossemos cantores, esperando a voz chegar no lugar ao invés de já chegar com ela pronta". Os coristas não eram iniciantes pois, a maioria já cantava a anos. Compreendo que eles ficavam com medo de cantar, não sabiam até onde poderiam chegar, acredito que por medo de errar, e acabavam se prendendo e não se soltavam para o canto.

Através da participação e observação dos ensaios, pude notar alguns erros que os coristas faziam ao cantar, como postura corporal, articulação, pouca atenção ao cantar, e

outros maus hábitos na prática do canto que pode se adquirir com a falta da técnica. Por isso, separei o grupo do coral por naipes de soprano, contralto, tenor e baixo a fim de conseguir atender as dificuldades de cada corista, trabalhando os vocalizes como em uma aula de canto, e assim, conseguindo orientá-los.

Um dos coristas possuía a doença de Parkinson, uma doença do cérebro que provoca tremores e dificuldade na coordenação, e por isso, quase não ouvia a voz dele enquanto cantava. Com essas aulas, esse cantor pôde desenvolver mais a sua capacidade através dos vocalizes propostos, e pudemos perceber e ouvir melhor a sua voz, pois, fazendo os exercícios com os naipes separados e não com todos juntos, ele teve a oportunidade de cantar sozinho, o que lhe conferiu mais coragem e autoconhecimento. Com isso pude perceber os resultados que podem ser alcançados em um trabalho em grupo, ver a mudança que podemos fazer em um grupo, usando do que já sabemos e tendo um posicionamento diante do problema, neste caso, incluindo-o no grupo através dos exercícios de vocalizes.

Trabalhamos também com exercícios de respiração, os quais, usamos no canto da respiração preparada, diferente da que usamos quando falamos. Para o canto precisamos de controle do ar, por causa da altura da voz, duração, timbre, frase musical, utilizando a respiração costo-abdominal[20], retardando o fechamento das costelas com a ajuda da sustentação diafragmática.

2. O vocalize como mediador do ensino do canto

Os vocalizes auxiliam tanto no aquecimento da musculatura vocal quanto na formação do som. Para iniciar o canto com uso adequado da voz, passamos primeiramente pelo aquecimento vocal, com exercícios que preparam a musculatura e as pregas vocais para o uso mais extenso delas, com o objetivo de manter a saúde vocal do cantor. Autores como Elliot, Sundberg e Gramming (1995, *apud:* MOTA, 1998, p.3) afirmam que após o aquecimento vocal, a temperatura muscular aumenta e por essa razão a viscosidade muscular é reprimida. Saxon e Schneider (1995, *apud:* MOTA, 1998, p.4), acrescentam que o aquecimento vocal diminui também prejuízos do trabalho muscular. Depois do aquecimento, inicia-se o trabalho que o vocalize possui o papel de aprimorar as habilidades do cantor e desenvolver a técnica

[20] A respiração diafragmático-abdominal ou costo-diafragmático abdominal, completa ou total caracteriza-se por uma expansão harmônica de toda a caixa torácica, sem excessos na região superior ou inferior. Há o aproveitamento de toda a área pulmonar, e é a respiração mecanicamente mais eficaz para o desenvolvimento de uma voz profissional. A respiração total será tão mais profunda quanto maior for a exigência da produção vocal. (Oliveira, 2000, p.14).

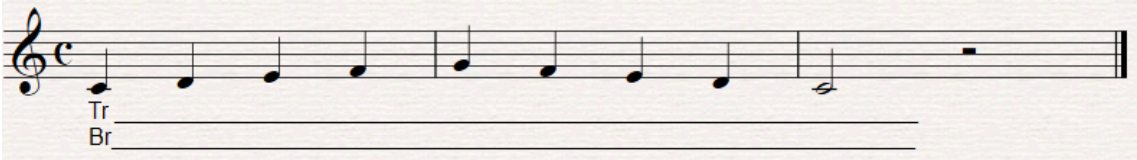
do canto, como por exemplo, para o cantor poder utilizar de forma consciente dos pontos de ressonância.

Os vocalizes a seguir foram alguns dos utilizados no trabalho vocal com o coro e eles são importantes para a formação técnica do cantor, pois, auxiliam no aquecimento e na construção técnica da voz. Para a correta execução dos vocalizes, é necessário que estes sejam realizados juntamente com a postura correta, a respiração adequada ao canto e a utilização das musculaturas envolvidas no apoio.

Quando os vocalizes possuem consoantes iniciais, estas favorecem a emissão das vogais, contribuindo para a formação do som através de sua forma de articular.

Exercício 01:

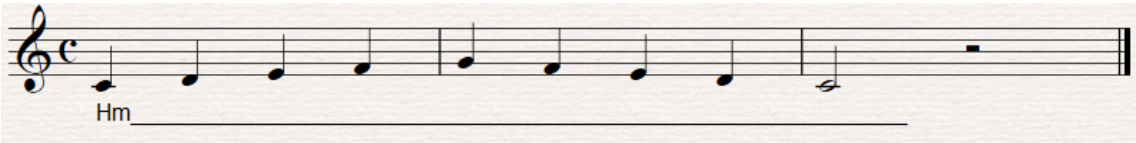
Vibração de língua **Tr** e vibração de lábios **Br** com melodia em grau conjunto:



Esse exercício contribui com a limpeza do trato vocal, auxilia no controle da respiração quando o fazemos de forma mais lenta. Pensando na vogal **U** ao começar e mais à frente na vogal **í**, trabalhando no exercício com a posição das vogais. Na vibração da língua, que é o principal órgão da articulação, se exercita a musculatura intrínseca da laringe e na vibração dos lábios, a musculatura extrínseca da laringe.

Exercício 02:

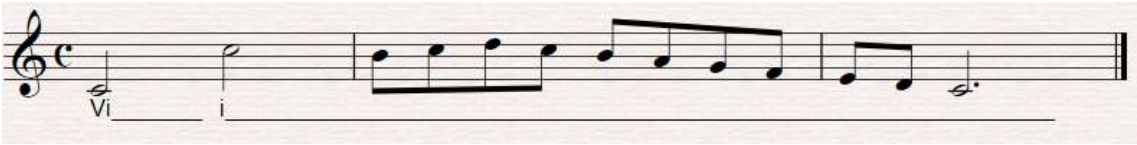
O exercício conhecido como *Bocca Chiusa*, que significa boca fechada, sentimos nossa musculatura da face vibrar, e o executamos para se obter um controle melhor da voz. O som é nasal e o formato interno da boca mais aberto, trazendo a ressonância nasal para junto da oral em que transmite uma discreta sensação de bocejo, sendo um movimento comum e fácil de representar e reproduzir.



Exercício 03:

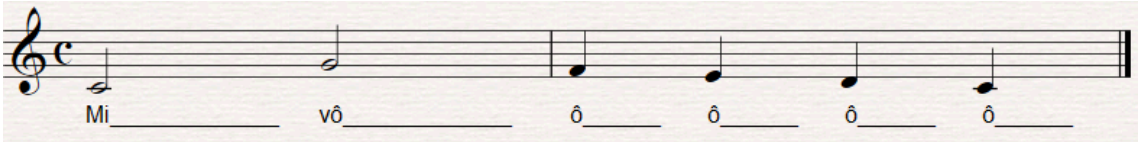
Esse exercício ajuda a trazer a sensação de ressonância da voz na máscara do rosto ou na construção do foco vocal. Utilizando-se da consoante **"V"**, que possibilita melhor projeção do som, junto da vogal **"Í"**. Pode trabalhar a região aguda, quando o cantor possui tal extensão, sendo assim, aumentamos a pressão subglótica do ar durante a expiração enquanto

cantamos e arredondamos a sonoridade pensando no formato da boca amplo como o bocejo, fazendo com que a voz fique no lugar certo e mais confortável.

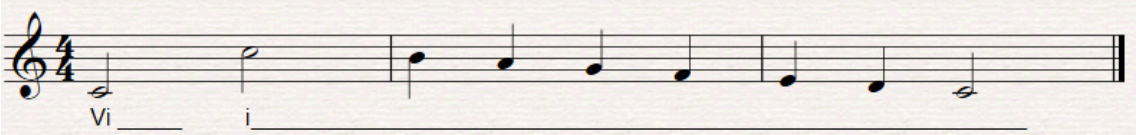


Exercício 04:

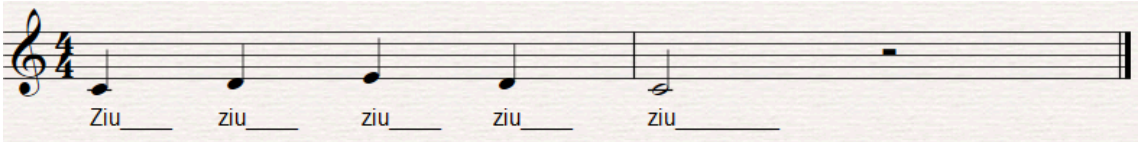
A mistura das vogais que podemos utilizar nos vocalizes, tem o objetivo de dar uma a outra a mesma colocação vocal. Facilita mais ainda colocar uma consoante antes da vogal e, quando a voz se ajusta no foco de ressonância correto, precisamos construir uma memória muscular para que possamos reproduzir a mesma sonoridade em outros vocalizes e, principalmente, no repertório que será interpretado.



Quando a voz está mal impostada a musculatura da prega vocal não é capaz de realizar o fechamento glótico de maneira satisfatória, o que, geralmente, acarreta em uma perda de ar sonora, esses exercícios também podem desenvolver a tonicidade da prega vocal, apoio, respiração, projeção e colocação das vogais, retirando o ruído que acompanhar a fonação e permitindo que a voz permaneça clara e mais pura.



A consoante **"Z"** e a vogal **"Í"** ajudam na projeção e colocação da voz.



Esses exercícios permitem treinar a mobilidade e agilidade tanto na respiração quanto na musculatura, ajudando-a com a flexibilidade. Trabalha a ressonância e a articulação permitindo que os cantores percebam mais sobre a sonoridade vocal que possuem.

Tais exercícios foram selecionados por mim e reproduzidos no coral, tendo os mesmos como auxiliadores na construção vocal dos cantores, relacionando os exercícios com as dificuldades percebidas por mim entre os coristas. O que propiciou um melhor desempenho

do repertório ao conseguir que os participantes percebessem e entendessem a forma de cantar corretamente.

Conclusão

É necessário lembrar sempre das sensações percebidas nos vocalizes para conseguir repetir o mesmo nas músicas que cantamos. Pude perceber que entre um vocalize e outro existem níveis de evolução que se desenvolvem aos poucos e repetidamente nos mesmos, sendo que, a execução de um vocalize auxilia em outro e, na medida em que se realiza a prática, nos aproximamos do som esperado e desenvolvemos cada vez mais a técnica do canto. Fora do local de ensaio, os cantores comentam comigo sobre o que percebem na voz usando da técnica aplicada, e ficam felizes com o resultado, assim como eu, por se obter um cantar mais fácil, não sem precisar fazer esforço, e consequentemente, mais belo e saudável.

Referências

AMATO, Rita Fucci. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Revista eletrônica da ANPPOM*, v.13, n. 1, p. 75-96, jun, 2007.

FERNANDES, Angelo José. KAYAMA, Adriana Giarola. ÖSTERGREN, Eduardo Augusto. A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. *MÚSICA HODIE*, Goiás, v. 6, n. 1, p. 51-74, 2001.

FERNANDES, Ângelo José. *O regente e a construção da sonoridade coral.* Campinas, SP: [s.n.], 2009.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP):três implicações pedagógicas. *In revista portuguesa de educação*, Portugal, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

GOMES, Marco Antônio Nogueira.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* ed. Rio de Janeiro: Objetiva, v.1, 2009.

MOTA, Andréa Coelho Gagliardi. *Aquecimento e desaquecimento vocal.* Monografia de conclusão do curso de especialização em Voz, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Mayra Carvalho. *Diversas técnicas de respiração para o canto.* Monografia de conclusão do curso de especialização em Voz, Salvador, 2000.

CORREDOR INTERPRETATIVO: GERAÇÃO DE INTERPRETANTES EM MÚSICA

Aldo Barbieri[21]

Resumo:
O presente trabalho propõe o estudo da formação de novos interpretantes pelo signo musical, no caminho compositor-editor-intérprete. Considera-se aqui o corredor interpretativo como um, dentre múltiplos fatores, que afetam as diferenças entre as execuções de uma determinada obra e permitem a geração de uma cadeia de interpretantes mais ampla num determinado gênero ou estilo musical que em outro. Pretende-se demonstrar que um determinado gênero ou estilo musical, em sua execução, pode gerar um número maior de interpretantes do que outro e de que maneira o corredor interpretativo propicia este processo. Como exemplo de geração de novos interpretantes, analisa-se uma obra do período barroco em dois corredores interpretativos diversos, considerando-se as diferenças de resultados em interpretações subsequentes. O exemplo visa demonstrar como a ação do corredor interpretativo, através de relações legi-signo/sin-signo, permite à música barroca gerar tal cadeia de interpretantes. Até um certo nível as ações do intérprete (executante), editor e compositor ocorrem em relações legi-signo/sin-signo, através de um mecanismo "em linha": cada elemento da cadeia reproduz certas qualidades encontradas no elemento anterior. Em outro nível ocorre a ação "radial": certas qualidades de um dado elemento são reproduzidas por diversos elementos imediatamente consecutivos. *Grosso modo*, corredor interpretativo pode ser definido como a escolha do parâmetro – do legi-signo – para a execução, e a observância deste parâmetro. A execução de qualquer obra musical demanda o estabelecimento de um corredor interpretativo – ou seja, dos parâmetros que a conduzirão. Por exemplo, sabe-se que a execução musical no período barroco era improvisada a partir de um mínimo de indicações dadas pelo compositor. Ao escolher a interpretação histórica como corredor interpretativo para uma obra daquele período, o executante deve escolher seus elementos interpretativos – tais como realização do contínuo e da ornamentação – de maneira mais estrita que numa execução convencional. Paradoxalmente, a escolha do modelo de interpretação estrita resulta numa flexibilidade de execução muito maior que a escolha do modelo "livre" – mesmo que esta flexibilidade seja condicionada, em recursos e limitações, pelo uso de instrumentos de época ou reproduções. Um dos problemas que os estudantes de música enfrentam é aprender como executar cada obra musical – ou seja, como aplicar o corredor interpretativo. Este aprendizado é um processo longo e complicado, que inclui a audição de várias abordagens interpretativas de uma obra musical, conforme diferentes concepções. Por exemplo, para fins educacionais, a edição de uma obra do período barroco com indicações expressivas sugeridas pelo editor pode ser útil – desde que evidenciando que a fórmula proposta é apenas uma dentre muitas possibilidades. Porém, em um concerto, o músico precisa dominar as ferramentas interpretativas necessárias para construir uma execução coerente a partir de uma edição próxima às fontes primárias. Esta execução estará em condições de gerar uma cadeia de interpretantes que será limitada apenas pelas regras de estilo – e não pelos motivos do editor.

Palavras-chave: Corredor interpretativo. Interpretação (performance, execução) musical. Música barroca. Liberdade do intérprete.

Introdução: Execuções diferentes, músicas diferentes.

Este trabalho aborda a geração de novos interpretantes pelo signo musical, no caminho compositor-editor-intérprete.

Aqui se sugere considerar o corredor interpretativo como um, dentre múltiplos fatores, que afetam as diferenças entre as execuções de uma determinada obra musical. O corredor interpretativo também é o fator que permite a formação de uma cadeia de interpretantes mais ampla num determinado estilo ou gênero musical que em outro. O corredor interpretativo

[21] (314159@uol.com.br)

também permite divisar a extensão da cadeia de interpretantes de uma determinada obra musical. Pretendemos demonstrar que obras de um determinado estilo ou gênero musical podem gerar mais interpretantes em sua execução do que outras, e como o corredor interpretativo age como o elemento que medeia este processo.

Há um consenso de que duas execuções de uma mesma obra não podem ser idênticas. Porque sempre há uma certa quantidade variações incontroláveis de andamento, intensidade, afinação e intensidade, além das variações introduzidas pelo intérprete e de outras alterações deliberadas. Considera-se aqui que as diferenças entre execuções, além dos fatores de performance, podem se dar também por fatores da fruição.

Os fatores de escuta ocorrem no espectador – ou melhor, durante a audição. Por ter um caráter volitivo, a fruição é um processo dinâmico: o espectador também é responsável pela audição da obra musical e por sua compreensão. Frequentes audições de uma mesma obra causam o fenômeno de sedimentação no ouvinte – principalmente de uma obra gravada[22].

1. Três agentes, duas ações

Considera-se aqui que a existência da música reside na ação de três elementos diferentes. Tais elementos são chamados aqui de agentes da música: compositor, intérprete e ouvinte. Estes agentes encarnam três funções diferentes e interdependentes – não necessariamente três sujeitos unívocos, independentes e imutáveis. De maneira menos estrita, dois deles, ou mesmo todos eles, podem agir no mesmo sujeito: por exemplo, um compositor que executa sua própria obra, ou uma improvisação. E, mais estritamente, uma destas funções predomina sobre as demais em um determinado sujeito. O compositor também é ouvinte e intérprete: executa e ouve (internamente) suas ideias musicais antes de escrevê-las; executa-as experimentalmente para ouvi-las fisicamente. O intérprete (executante) também é compositor e ouvinte: recria o processo de composição durante o estudo individual e o ensaio; escuta e avalia cada som produzido. O ouvinte (consciente) também é compositor, embora em um grau muito menor: ao seguir e tentar prever o processo de composição, ele o recria. Ao recriar os mecanismos de composição e execução, o ouvinte age como um co-intérprete.

A esta altura deve-se estabelecer uma diferença entre intérprete e executante. Um intérprete determina o eixo ou os parâmetros interpretativos e os conduz a execução de

[22] Há diferenças entre reproduções de uma mesma gravação, embora elas não sejam apreciáveis em termos práticos.

acordo; o executante toca ou canta seguindo a orientação do intérprete. Por exemplo, no caso de uma orquestra, os músicos são executantes e o regente é tanto intérprete quanto executante – o que também acontece no caso de uma obra solo[23].

Pode-se definir música grosso modo como uma série de qualidades sonoras determinadas arbitrariamente pelo compositor, através de regras para sua execução e reprodução. Tais regras (e também os estilos), que condicionam a reprodução das ideias do compositor, são legi-signos. As qualidades condicionadas pelas regras dos compositores e pelo estilo exigem ações do intérprete/executante. Estas ações são sinsignos.

Consideramos aqui dois modelos, mecanismos ou ações de reprodução: "em linha" e "radial". No mecanismo "em linha", cada elemento da cadeia reproduz determinadas qualidades do elemento anterior. No mecanismo "radial", certas qualidades de um determinado elemento são reproduzidas por vários elementos imediatamente consecutivos. Cada "braço" ou "galho" da ação radial é uma ação em linha.

Tabela 1: Cadeia de objetos numa relação "em linha": cada objeto (exceto o primeiro) reproduz qualidades encontradas no objeto imediatamente precedente na cadeia. Cada qual é um objeto-segundo em relação ao precedente e um objeto-primeiro em relação ao seguinte.

[23] Barbieri, 2013. Em alguns casos, como em grupos de câmera, os parâmetros interpretativos são estabelecidos coletivamente.

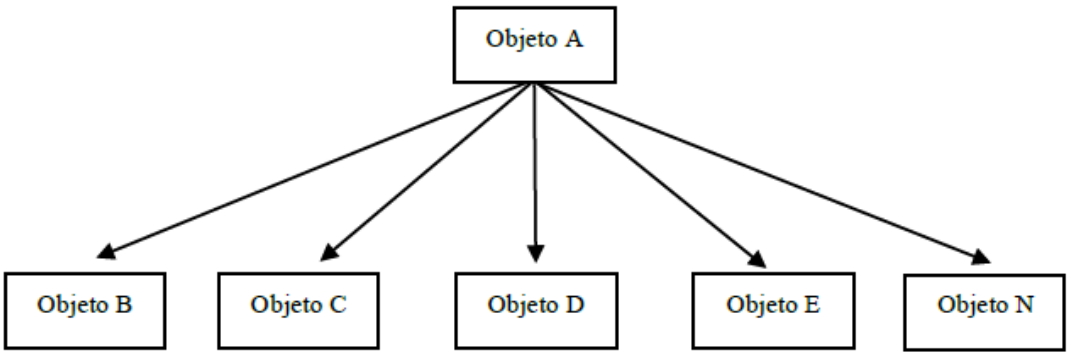


Tabela 2: Cadeia de objetos numa relação "radial". Todos os objeto, exceto A – a "fonte" ou "original" — reproduzem qualidades encontradas no mesmo objeto. Todos os objetos exceto A são objetos-segundos em relação a um mesmo e único objeto-primeiro, o próprio A. Cada braço funciona como um mecanismo "em linha".

Neste estudo, as ações do intérprete, do editor e do compositor ocorre em relações legi-signo/sin-signo, através de um mecanismo em linha: uma dada execução, por um determinado artista faz referência a uma edição, a qual por sua vez faz referência a um manuscrito. Por outro lado, um determinado manuscrito pode gerar diversas edições; uma certa edição pode servir a vários intérpretes; um intérprete pode executar esta edição diversas (e diferentes) vezes, numa ação radial. Uma determinada execução pode tornar-se um modelo, ou um objeto- primeiro ou um legi-signo para outra.

Ao considerarmos que a cadeia de interpretantes seja infinita, a escolha de um de seus elementos como "primeiro" só pode acontecer por meio de um corte arbitrário.

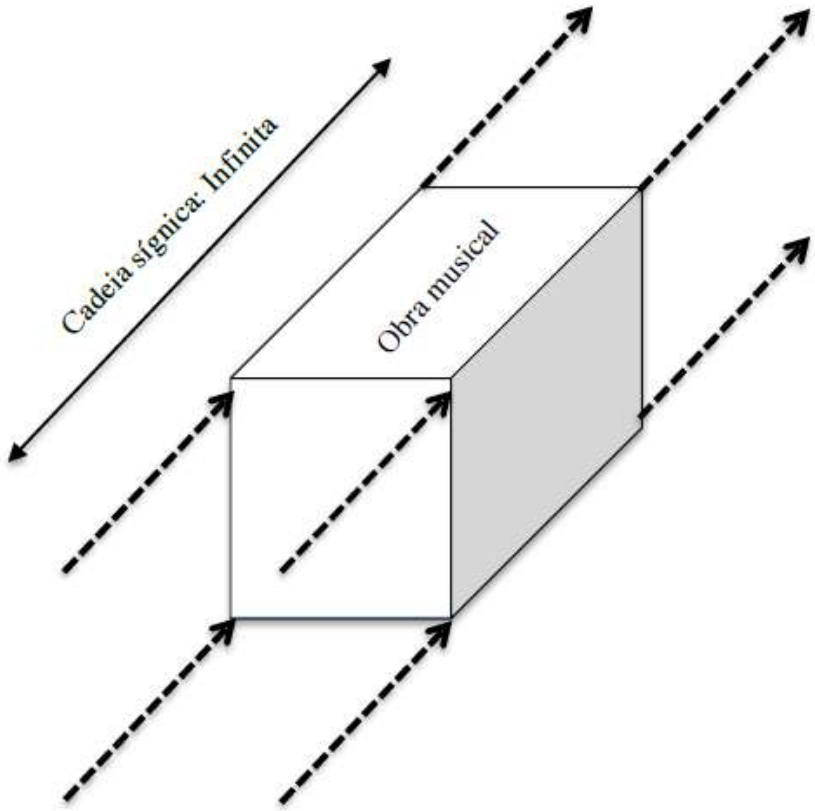


Tabela 3: A obra musical é um corte numa cadeia sígnica.

2. O corredor Interpretativo

A execução de qualquer obra musical demanda o estabelecimento de um corredor interpretativo – ou seja, dos parâmetros que a conduzirão. Por exemplo, sabe-se que a execução musical no período barroco era improvisada sobre um mínimo de indicações dadas pelo compositor. Porém, em períodos históricos mais recentes, as indicações de execução do compositor foram tornando-se cada vez mais estritas, deixando cada vez menos espaço para a interferência do intérprete. Ao escolher uma vertente histórica, ou de caráter histórico, como corredor interpretativo para uma obra de um determinado período, deve-se também reproduzir os elementos interpretativos do período – incluindo a interferência do intérprete.

Desta forma ao tocar uma obra, por exemplo, do período barroco, intérprete deve executar a ornamentação e a realização do contínuo de maneira mais estrita que numa interpretação convencional – ou seja, através de improvisação. Assim, ao contrário do que possa parecer, a escolha de um modelo de interpretação estrita pode resultar numa

flexibilidade interpretativa maior que a escolha de um modelo "livre" (com a interpretação dada pelo editor) – justamente porque a interpretação era mais flexível naquele período[24].

Por exemplo, observemos a geração de novos interpretantes num trecho de uma obra do período barroco, inserindo-o em dois corredores interpretativos diversos e considerando as diferenças de resultados nas execuções subsequentes. O exemplo visa demonstrar como a ação do corredor interpretativo, através de relações legisigno/ sin-signo, permite à música do período barroco gerar tal cadeia de interpretantes.

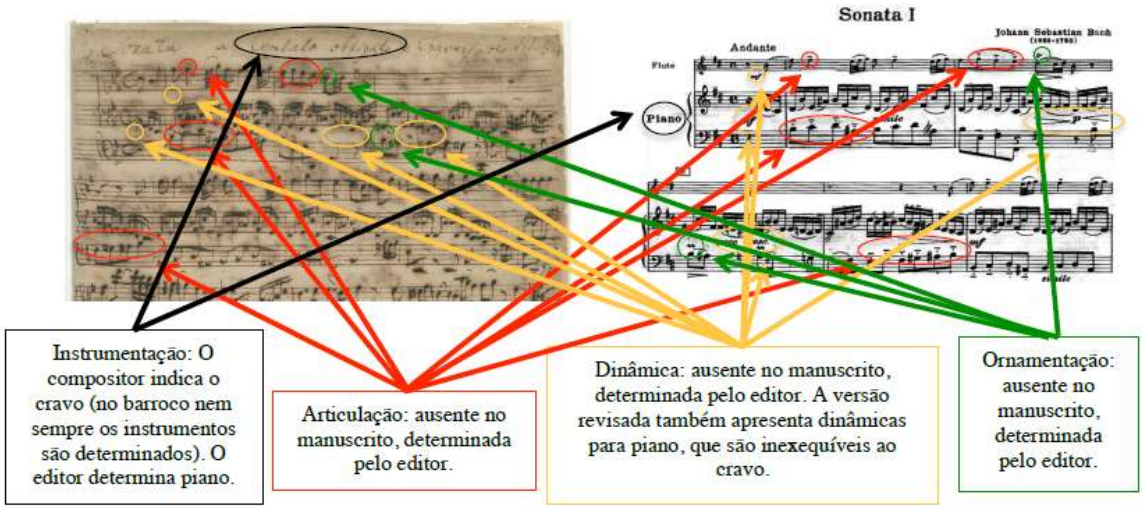


Tabela 4: Diferenças entre o manuscrito e a versão editada por Louis Moyse.
Bach, J. S: *Sonata em si menor BWV 1030*, primeiro tempo.

Um dos problemas que os estudantes de música enfrentam é aprender como interpretar (executar) cada obra musical – ou seja, como aplicar o corredor interpretativo. Tal estudo é um processo longo e complicado, que inclui a audição de diversas abordagens interpretativas de uma determinada obra, de acordo com diferentes concepções. Para propósitos educacionais, uma edição de uma obra do período barroco com indicações expressivas indicadas pelo editor pode ser útil – desde que fique claro para o aluno que a fórmula proposta é apenas uma dentre muitas possibilidades. Porém, num concerto, o músico deve dominar o arsenal interpretativo, de modo a construir uma execução coerente a partir de uma edição mais próxima das fontes primárias. Tal execução vai gerar uma cadeia de interpretantes que será limitada somente pelas regras do estilo – e não pelos motivos do editor.

[24] Mesmo que esta flexibilidade possa ser condicionada, em termos de recursos e limitações, pelo uso de instrumentos de época ou reproduções.

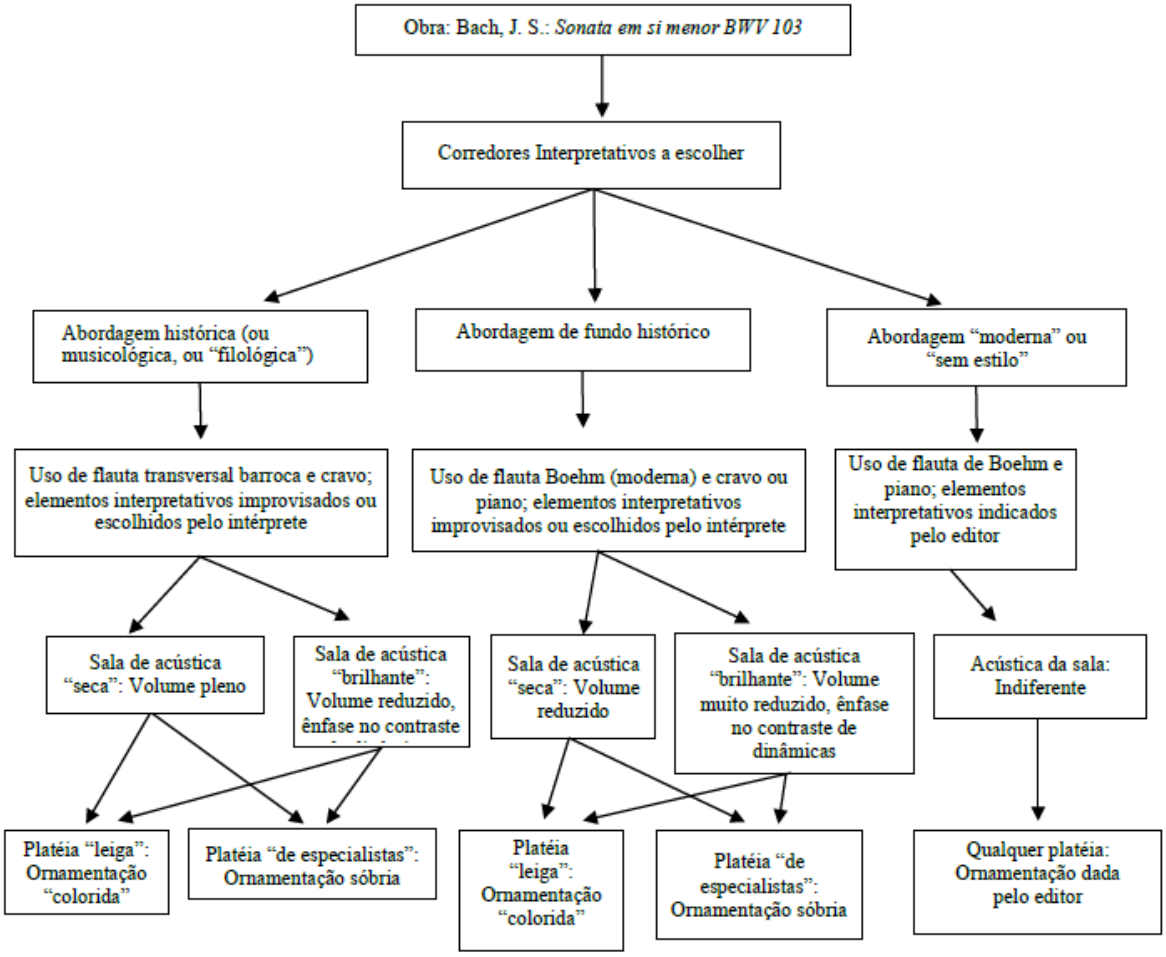


Tabela 5: Corredor Interpretativo como escolha da abordagem de interpretação de uma obra musical

Conclusões

Na música culta (ou qual seja o nome que lhe dêem) do ocidente os critérios de execução podem ser controversos, de acordo com a escola de interpretação, prestígio ou reputação do intérprete e tendência (ou moda) interpretativa. Não é surpresa que haja tantas leituras diferentes de uma mesma obra musical – e todas válidas – por causa do corredor interpretativo. Definimos aqui Corredor Interpretativo o critério – ou seja, o legi-signo – que um intérprete seleciona para conduzir a execução – ou seja, o sin-signo – de uma determinada obra musical. Ou a escolha do parâmetro – ou legi-signo – para a execução, e a observação deste parâmetro.

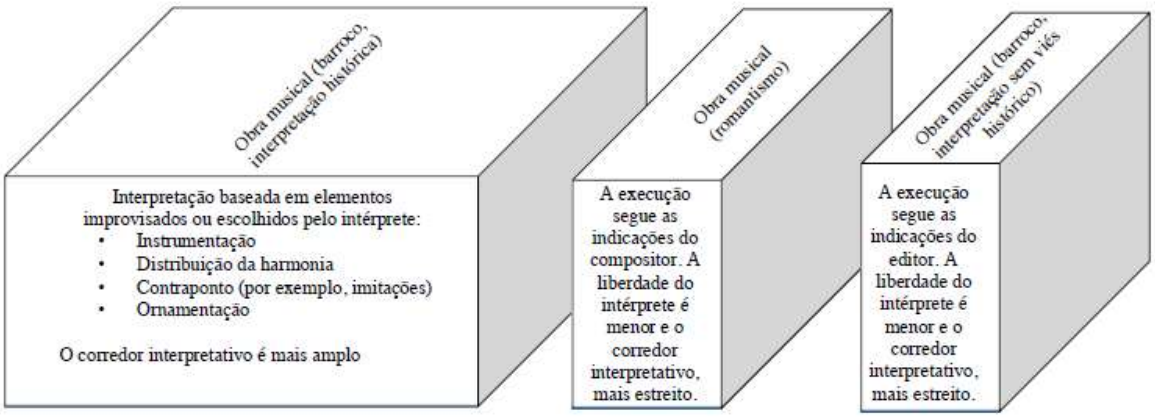


Tabela 6: Amplidão do corredor interpretativo, conforme a liberdade do intérprete.

Referências

BACH, Johann Sebastian [1720]. *Explication unterschiedlicher Zeiche, so gewisse Manieren*…Em: Clavier-Buchlein vor Wilhelm Friedemann Bach. Bach- Gesellschaft Ausgabe, Band 45.1. Edited by Alfred Dörffel. (s.d.) Leipzig: Breitkopf & Härtel, Plate B.W. XLV(1).
Em:http://imslp.org/wiki/Notebook_for_Wilhelm_Friedemann_Bach_%28Bach,Johann_Sebastian%29

BACH, Johann Sebastian. *Sechs Sonaten BWV 1030 – 1035 [Six Sonatas BWV 1030 – 1035] (1939?).* Revisão de Kurt Soldan, realização do contínuo de Waldemar Wöhl. 2 vols. Leipzig: Peters.

BACH, Johann Sebastian (1964). *Sonatas for flute and Piano. Revisão de Louis Moyse*. New York/London: Schirmer.

BACH, Johann Sebastian (1978). *Sonaten für Flöte und Klavier [Sonatas for flute and Harpsichord]*. Vol. I - Die vier authentischen Sonaten [Vol. I – As quatro sonatas autênticas]; vol. II - Drei Bach zugeschriebne Sonaten [Vol. II – Três sonatas atribuídas a Bach]. Edição autêntica de Hans Eppstein a partir dos manuscritos originais. München: G. Henle Verlag.

BACH, Johann Sebastian (1736-37). *H moll Sonata al cembalo obbligato e flauto traverso [Sonata em si menor para cravo obbligato e flauta transversal]*. Manuscrito [fac-simile]. Leipzig: Bach-Archiv. em: http://www.bachleipzig. de/.

BARBIERI, Aldo (1992). *Uma Abordagem para o Estudo do Conceito de Obra Aberta na Música Barroca Européia* (monografia não publicada para o curso de especialização), Ouro

Preto: Universidade Federal de Ouro Preto. BARBIERI, Aldo (2003). Corredor Interpretativo: Geração de Interpretantes na Música Barroca. Em: Anais do 14º Congresso da ANPPOM. Porto Alegre: ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

BARBIERI, Aldo (2004). *Proposition d'étude sur le paradoxe de l'interprète (abstract).* Em: Huitième Congrès International sur la Signification Musicale (ICMS8) – Communications, Sessions Spéciales, Tables Rondes. Paris: Institut D'Esthetique des Arts Contemporains Université Paris 1-Panthéon Sorbonne.

BARBIERI, Aldo (2013) *"Dear Colleague – non-functional notes on orchestra parts".* In: Proceedings of the 11th Internatiotnal Congress on Musical Signification (ICMS11). Krakow: Akademia Muzyczna w Krakowie.

LINDE, Hans-Martin (n.d.). *Pequeno Guia para a Ornamentação da Música do Barroco.* (tradução de H. J. Koellreuter). São Paulo: Musicália S. A./Ricordi.

MARTINEZ, José Luiz (1991) *Música & Semiótica: Um Estudo Sobre a Questão da Representação na Linguagem Musical.* (tese de mestrado não publicada*).* São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

MARTINEZ, José Luiz (1997). *Semiosis in Hindustani Music.* (=Acta Semiotica Fennica. Vol. V). Imatra: International Semiotics Institute.

PIERREUSE, Bernard (1982). *Flute Litterature*. Paris: Editions Jobert/Editions Transatlatiques.

TELEMANN, Georg Philipp (s.d.). 12 *Methodische Sonaten Op. 13.* [Fac-simile da edição original ca. 1732] (s.c.e.).

TELEMANN, Georg Philipp (s.d.). 12 *Methodische Sonaten Op. 13.* [Edição autêntica da edição original] (s.c.e.).

TELEMANN, Georg Philipp (s.d.). 12 *Methodische Sonaten Op. 13.* [Edição com realização plana do contínuo] (s.c.e.).

COMO E O QUE TEM SIDO ENSINADO: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE O ENSINO DE INSTRUMENTOS EM GERAL E O ENSINO DE CONTRABAIXO ACÚSTICO.

Anco Marcos Silva de Menezes[25]

Resumo:
Este artigo tem como intuito apresentar um levantamento bibliográfico acerca do tema "Ensino de instrumentos Musicais", que é parte integrante de um relatório de dissertação de mestrado em andamento. Tal pesquisa de mestrado tem como objetivo investigar os gestos didáticos de um professor de baixo elétrico com destaque no cenário musical de Brasília e região – Oswaldo Amorim, procurando revelar suas singularidades a partir da análise de sua forma de ensinar. Neste levantamento consistido de duas partes, propôs-se investigar as semelhanças e disparidades existentes entre o que é ensinado por professores de contrabaixo acústico em relação ao que os professores de outros instrumentos ensinam. Cabe ressaltar que, em um exercício de levantamento bibliográfico anterior constatou-se a inexistência de estudos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de baixo elétrico. Dessa forma, buscou-se por investigações sobre o ensino de contrabaixo acústico, uma vez que o como e o que se ensina por professores deste instrumento parecem estar sendo incorporados por professores de baixo elétrico. Sendo assim, o objetivo deste exercício foi evidenciar as particularidades do ensino de contrabaixo acústico, para poder, posteriormente, relacioná-las com o ensino de baixo elétrico. Na primeira parte, a busca por teses e dissertações realizada procurou deixar em evidência quais conhecimentos musicais e técnicas instrumentais foram privilegiadas por diferentes professores no processo de ensino e aprendizagem de violão, piano, flauta e trompa. Logo em seguida, a segunda parte foi realizada a partir da busca de teses e dissertações referentes ao processo de ensino e aprendizagem de contrabaixo acústico, no intuito de compreender o que seria comum ao ensino e aprendizagem de instrumentos em geral e o que seria próprio do ensino e aprendizagem do referido instrumento. Todo o levantamento aqui apresentado, construído sobre a análise de teses e dissertações provenientes de uma busca mais ampla nos domínios do Google Acadêmico e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, possibilita a percepção de que parece ser comum ao ensino de instrumento em geral, o ensino de conhecimentos musicais. Nos estudos analisados, identificamos como conhecimentos comuns de ensino: "frase", "dinâmica", "articulação", "andamento", "digitação de escalas", "afinação", "gêneros e estilos musicais", "ritmo", "harmonia", "técnica", "história da música", "repertório", "acordes", "altura", "timbre", "pulsação", "dedilhado", e "forma da música". Isto é natural, uma vez que o ensino de instrumento pressupõe o ensino de música. As diferenças parecem começar a surgir nas particularidades estruturais de cada instrumento, na técnica demandada por cada um deles – embora a técnica, de maneira geral, seja um objeto de ensino comum, e nas metodologias de ensino dos professores – que também se adequam às especificidades dos instrumentos musicais. Por exemplo, no ensino de piano parece ser comum os professores ensinarem aspectos ligados ao "uso do pedal" como objeto de ensino, sendo que este dificilmente seria considerado, por professores de contrabaixo acústico, como um objeto de ensino inerente às aulas deste instrumento, simplesmente pelo fato de contrabaixos acústicos não possuírem, em sua estrutura física, um pedal.

Palavras-chave: Ensino de instrumento. Contrabaixo Acústico. Conteúdos e parâmetros musicais.

Introdução

[25] Graduado em licenciatura em música na Universidade de Brasília – UnB, recebendo como mestrando o apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF. (anco.menezes@yahoo.com.br)

O objetivo deste artigo é apresentar um recorte de uma pesquisa em andamento temporariamente denominada "Oswaldo Amorim: Gestos didáticos fundadores e específicos no processo de ensino e aprendizagem do baixo elétrico".

A pesquisa em questão é uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que tem como objetivo analisar como as ações do professor de baixo elétrico, Oswaldo Amorim, no exercício de ensinar música têm contribuído para sua legitimação como profissional bem sucedido na cidade de Brasília e cidades satélites que a circundam, sendo tais ações entendidas de acordo com conceitos advindos de autores, como Schneuwly (2000), Aeby-Daghé e Dolz (2008), Nascimento (2011) e Barros (2012), em proposições emergidas a volta da teoria sociointeracionista proposta pelo psicólogo belga Jean-Paul Bronckart.

Assim, os objetivos específicos da referida pesquisa trata de analisar os gestos didáticos fundadores no ensino de baixo elétrico, os gestos didáticos específicos do referido professor e como estes gestos relacionam-se com os objetos ensinados em suas aulas de baixo elétrico, sendo utilizada, para isso, uma metodologia que conta com a realização de uma entrevista, filmada, transcrita e inspirada nas compreensões feitas sobre a entrevista narrativa proposta por Fritz Schutze, e de observações filmadas, de caráter não-participante, das aulas ministradas pelo referido professor no segundo semestre de 2016, no Centro de Ensino Profissionalizante – Escola de Música de Brasília – CEP-EMB.

O objetivo do presente artigo é apresentar parte da revisão de literatura realizada no âmbito da pesquisa em andamento mencionada acima. Especificamente, se apresentar-se-á o levantamento realizado sobre os conhecimentos musicais que têm sido ensinados por professores de contrabaixo acústico e professores de outros instrumentos musicais, visando compreender que conhecimentos são comuns ao ensino de instrumento de forma geral e que conhecimentos são ensinados especificamente nas aulas de contrabaixo acústico.

Além disso, pretende-se expor o surgimento de particularidades específicas a cada instrumento, com destaque especial ao ensino de contrabaixo acústico, no intuito de considerar a hipótese de que apropriações da forma de se ensinar este instrumento têm sido feitas por professores de baixo elétrico no exercício de ensinar música – uma

vez que não foram encontrados trabalhos acadêmicos, teses e/ou dissertações, que discorram sobre assuntos inerentes ao ensino deste instrumento.

1. Metodologia utilizada para a realização do levantamento sobre conhecimentos musicais em pesquisas.

Para a realização do levantamento apresentado neste artigo, em vista de não restringir-se apenas às ações de professores de instrumento, abrangendo as ações de professores de forma geral, esta busca foi feita sob a orientação dos seguintes descritores:

- "professor de instrumento"
- "ensino de instrumento"
- "contrabaixo"
- "baixo elétrico"
- "agir docente"
- "gestos didáticos"
- "gestos profissionais"

Desta forma, foram selecionados 25 relatórios, consistindo estes em 12 teses de doutorado e 13 dissertações de mestrado nas plataformas de busca do Google Acadêmico[26] e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[27], apresentados na tabela a seguir:

	Título	Autor	Ano de Publicação
1	A avaliação formal no 1º ciclo do ensino básico: uma construção social	Jorge Manuel Bento Pinto (Dr)	2002
2	Ser docente universitário-professor de música dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento	Ana Lúcia de Marques e Louro (Dr).	2004
3	Instrumentos didáticos no trabalho	Inéia Damasceno Abreu	2007

[26] http://scholar.google.com.br/
[27] www.bdbtd.ibct.br

	docente: o texto narrativo como objeto de ensino	(Ms)	
4	A abordagem pontes no ensino de instrumento: três estudos de caso	Rejane Harder (Dr)	2008
5	Abordagem de estudos em métodos de contrabaixo com vistas à execução de obras do repertório orquestral	Mayra Stela Dunin Pedrosa (Ms)	2009
6	O professor de língua inglesa no audiolingual: uma abordagem sociointeracionista acerca dos textos sobre o trabalho docente	Fernando Antonio Fragoso dos Santos (Ms)	2011
7	Entre a formação inicial de professores de língua portuguesa e o trabalho real: a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita	Anderson Carnin (Ms)	2011
8	Técnicas estendidas na performance e no ensino do contrabaixo acústico no Brasil	Alexandre Silva Rosa (Ms)	2012
9	Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: A sequência didática como instrumento de mediação	Eliana Merlin Deganutti de Barros (Dr)	2012
10	O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de auto confrontação	Carla Messias Ribeiro da Silva (Dr)	2013
11	O ensino de trompa: um estudo dos materiais utilizados no processo de formação do trompista.	Radegundis Aranha Tavares Feitosa (Ms)	2013
12	A leitura musical no processo de formação do violonista: perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no ensino superior.	Bruno Xavier Marinheiro de Oliveira Costa (Ms)	2014
13	Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis.	Vanessa Weber (Ms)	2014
14	O aquecimento direcionado como ferramenta pedagógica no ensino do contrabaixo.	Cristiana de Sousa Gonçalves (Ms)	2014
15	Construindo novas ferramentas	Paula Cristina Antunes	2014

	didáticas em matemática: professores, aula e recursos tecnológicos.	Teixeira (Dr)	
16	Uma interpretação do agir docente revelado por gestos didáticos e gestos de aprendizagem no contexto da graduação e da pós-graduação.	Maria Christina da Silva Firmino Cervera (Dr)	2015
17	O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor alfabetizador.	Fábio Pessoa da Silva (Dr)	2015
18	A produção científica sobre didática na região centro-oeste um estado da arte a partir de três programas de pós-graduação (2004-2010).	Adriana Rodrigues (Dr)	2015
19	Controle e promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical.	Edson Antônio de Freitas Figueiredo (Dr)	2015
20	Trabalho Docente: o prescrito e o realizado à luz do real da atividade.	Márcia Donizete Leite Oliveira (Dr)	2015
21	Classificação de técnicas estendidas no contrabaixo acústico.	Natalia Cristina Pinheiro (Ms)	2015
22	O ensino colectivo como complemento à aprendizagem individual: criação de ensemble de contrabaixo de cordas para o 2º e 3º ciclos.	José Manuel da Silva de Oliveira Fidalgo (Ms)	2015
23	Milton Romay Masciadri: Narrativas (auto)biográficas sobre uma escola de contrabaixo.	Diogo Baggio Lima (Ms)	2015
24	Música brasileira popular no ensino da trompa: perspectivas e possibilidades formativas.	Radegundis Aranha Tavares Feitosa (Dr)	2016
25	Falando baixo – por toda minha vida: Uma trajetória com o contrabaixo na formação de multiplicadores e na carreira musical.	Ana Valeria Poles de Oliveira (Ms)	2016

2. Conhecimentos musicais – Violão, piano, flauta e trompa.

Dos trabalhos selecionados que discorrem sobre aulas de instrumento, Harder (2008), Feitosa (2013, 2016) e Costa (2014) apresentam, em suas investigações, conhecimentos musicais e as formas como estes são ensinados por professores de violão, piano, flauta e trompa.

Em Harder (2008), são apresentados três estudos de caso realizados com professores da Escola de Música da Universidade da Bahia, sendo um professor de violão, uma professora de piano e um professor de flauta.

A instrumentalização teórica destes estudos se deu segundo a ótica da "Abordagem Pontes", sendo esta uma proposta da professora Alda Oliveira concebida sob a inspiração de autores como "Paulo Freire, Keith Swanwick, Lev Vigotscky, entre outros" (HARDER, 2008: p. 48).

Nesta investigação foram observadas e transcritas cinco aulas de cada professor. Em todas elas, o desencadeamento de tudo o que foi ensinado teve início na execução de peças e estudos específicos para violão, piano e flauta, ficando subentendido que todos os alunos que participaram da referida investigação já sabiam ler partituras, não sendo este um objeto a ser ensinado em nenhuma das aulas observadas pela autora.

Feitosa (2013) toma por definição que materiais didáticos seriam os "produtos utilizados no processo educacional como suporte para a proposição, apresentação e definição de conteúdos, atividades e metodologias a serem aplicadas no ensino e aprendizagem" (BANDEIRA, 2013 apud. FEITOSA, 2013: p. 27), valendo-se dizer que parece ser exatamente esta a função das peças e estudos executados no início das aulas dos professores observados na investigação realizada por Harder (2008).

Ademais, tanto em sua dissertação (2013) quanto em sua tese (2016), Feitosa traz à tona os conhecimentos músicas que são comuns no ensino de trompa, salientando que materiais didáticos podem auxiliar também no ensino tanto da "leitura de partitura" quanto no processo de "memorização" (FEITOSA, 2013: p. 47).

No que diz respeito a isto, Costa (2014) faz um levantamento das práticas, concepções e materiais didáticos utilizados por professores de violão em bacharelados, e diz que o processo de leitura musical à prima vista é um processo que "refere-se à leitura de algo sem nenhum conhecimento prévio" e que, portanto, se difere de uma "leitura lenta, minuciosa" inerente ao processo de "memorização" (COSTA, 2014: p. 28).

Sendo assim, os conhecimentos musicais que se fizeram mais presentes nas aulas dos professores investigados nestas pesquisas foram os de "frase", "dinâmica", "articulação", "andamento", "digitação de escalas"[28], "afinação", "gêneros e estilos musicais", "ritmo", "harmonia", "técnica", "história da música", "repertório", "acordes", "altura", "timbre", "pulsação", "dedilhado", "forma da música" e "uso do pedal" (piano).

No que tange as formas de ensino, estas serão demonstradas mais esmiuçadamente no primeiro capítulo da pesquisa que se encontra em andamento, uma vez que o delineamento destas ocorre por intermédio das ações didáticas específicas de cada professor e que a busca por uma compreensão científica destas ações é a proposta do primeiro capítulo mencionado, que se dá em torno apropriações do conceito de gesto didático específico sob a perspectiva de contextos inerentes a aulas de instrumento.

3. Conhecimentos musicais – contrabaixo acústico.

Tendo em vista que as pesquisas trazidas acima colaboram para a apresentação de um panorama geral sobre os conhecimentos musicais que têm sido privilegiados por professores de instrumento, é que se pretendeu desvelar se e como estes estão presentes nas aulas de professores de contrabaixo acústico, uma vez que não foram encontrados estudos referentes às práticas de ensino e aprendizagem de baixo elétrico, trabalhando-se com a hipótese de que tais conhecimentos musicais inerentes ao instrumento acústico têm sido incorporados por professores de baixo elétrico, ocorrendo o mesmo com as formas de ensino que, como já dito no parágrafo anterior, serão analisadas minuciosamente no primeiro capítulo da pesquisa que se encontra em andamento.

A partir disto, inicia-se a apresentação e descrição de pesquisas que investigaram, direta ou indiretamente, a ação de professores de contrabaixo acústico tendo como objetivo analisar semelhanças entre os conhecimentos musicais que têm sido ensinados por professores de outros instrumentos com os que têm sido ensinados por professores de contrabaixo acústico.

[28] Termo utilizado para indicar o posicionamento dos dedos da mão que trabalha na execução de escalas musicais sobre o braço do instrumento, geralmente a mão esquerda.

Nesta perspectiva, foram selecionados os relatórios de Pedrosa (2009), Rosa (2012), Gonçalves (2014), Pinheiro (2015), Fidalgo (2015), Lima (2015) e Oliveira (2016).

Pedrosa (2009) baseia-se nos métodos que utilizava em sua prática como professora de contrabaixo acústico para apresentar a forma como trabalha determinados conhecimentos musicais em suas aulas.

A autora seleciona estudos de métodos voltados ao ensino de contrabaixo acústico[29], como o "New Method for the Double Bass" de Franz Simandl, o "Nuovo Metodo per Contrabasso" de Isaia Billè, o "Enseignement Complet de la Contrebasse à 4 et 5 cordes" de Edouard Nanny, e o "Simplified Higher Technique" de Francesco Petracchia, relacionando-os ao estudo de um repertório específico para orquestra, buscando demonstrar a aplicabilidade de tais métodos para o ensino de música e atuação de contrabaixistas em contextos de orquestra.

Por sua vez, Rosa (2012) apoia-se em conceitos e aplicações de técnicas estendidas para contrabaixo acústico, explicitando os conhecimentos musicais utilizados em suas aulas, ao relatar sua experiência de ensino com uma classe do Instituto Baccareli, ocorrida em São Paulo no período de março de 2008 a dezembro de 2011.

Gonçalves (2014) por acreditar que a prática de aquecimento músico-corporal anterior à utilização do instrumento musical pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem deste, passa a entendê-la como uma possível ferramenta pedagógica para o ensino de contrabaixo acústico. A partir daí, a autora cria um projeto de intervenção em que planifica suas aulas, explicitando todos os conhecimentos musicais e a forma como estes foram ensinados no decorrer do referido projeto.

Já Pinheiro (2015), parte do pressuposto de que o ensino de técnicas estendidas pode ser de grande valia para contrabaixistas, consistindo seu trabalho em identificar e

[29] Pedrosa apresenta cada um destes autores em seu trabalho, retendo-se de forma mais sucinta, que Franz ou Frantisèk Simandl foi um tcheco que compôs o método "New Method for the Double Bass" consistindo este em 30 estudos para o contrabaixo acústico em concertos e solos (PEDROSA, 2009: p. 7), Isaia Billè foi um italiano que tem entre suas obras *Nuovo Metodo per Contrabasso* que é "dividido em duas partes: a primeira, em quatro volumes, é destinada à formação do instrumentista de orquestra; a segunda em três volumes é destinada à formação do concertista solista" (PEDROSA, 2009: p. 13 e 15), Edouard Nanny foi um francês que tem obras didáticas que ainda são muito vendidas e amplamente reeditadas até hoje, destacando-se seu "*Enseignement Complet de la Contrebasse à 4 et 5 cordes*" Pedrosa (2009: p. 21-22), e que o italiano Francesco Petracchi publicou o método "Simplified Higher Technique" pela Editora Yorke, que contém "um dedilhado particularmente funcional", tendo também recebido mérito por "uniformizar a maneira como se toca no capotasto", uma vez que classifica-a em várias posições pré-determinadas Pedrosa (2009: p. 27-28).

classificar estas técnicas, apresentando procedimentos e sugestões de uso das mesmas. Neste processo, a autora acaba por evidenciar uma série de conhecimentos musicais que podem ser abarcados pelo ensino de técnicas estendidas, demonstrando, por consequência, a aplicação destas no contrabaixo acústico.

Fidalgo (2015), ao descrever as atividades que realizou durante o ano em que ensinara contrabaixo acústico no Conservatório de Música do Porto, evidencia não somente sua forma de ensinar o instrumento como também os conhecimentos musicais que a circundam.

Lima (2015) por sua vez, destaca algumas das estratégias pedagógicas e profissionais do professor Milton Romay Masciadri ao tentar compreender as "interfaces entre a consolidação de uma escola de contrabaixo" e a pessoa do referido professor. Assim, tendo como aporte teórico o método autobiográfico, o autor desvela as ações do professor de contrabaixo acústico supracitado.

Quase que na mesma linha, Oliveira (2016) faz um memorial formativo em que, contando suas experiências e trajetórias de vida, mostra o processo de formação que a tornou professora de contrabaixo acústico, deixando em evidência os conhecimentos musicais aprendidos nesse interim e a forma como os aprendeu e como os ensina atualmente.

Todas estas pesquisas também apresentam conhecimentos musicais e formas de ensino. No entanto, por se tratar de trabalhos que têm como viés a análise, direta e/ou indireta, do ensino e aprendizagem de um instrumento em específico, os conhecimentos musicais e as formas de ensino presentes neles são intrínsecos a professores de contrabaixo acústico no exercício de ensinar música com este instrumento.

Assim, os conhecimentos musicais que se fizeram presentes nas obras destes autores foram os de "frase", "dinâmica", "articulação", "andamento", "digitação de escalas", "afinação", "gêneros e estilos musicais", "ritmo", "harmonia", "técnica", "repertório", "acordes", "altura", "timbre", "pulsação", "dedilhado", "forma da música", "posições da mão esquerda", "*pizzicato*", "técnicas de pizzicato e princípios do uso do arco", "técnicas estendidas".

4. Conclusão

Essa constatação parcial sobre os conhecimentos musicais presentes em aulas de instrumentos contribui para que se possa ter uma noção, mesmo que ainda reduzida devido à quantidade de trabalhos analisados, de que boa parte dos conhecimentos musicais até aqui apresentados estão presentes nas aulas de professores de instrumento de forma geral.

Assim, os conhecimentos musicais de "frase", "dinâmica", "articulação", "andamento", "digitação de escalas", "afinação", "gêneros e estilos musicais", "ritmo", "harmonia", "técnica", "repertório", "acordes", "altura", "timbre", "pulsação", "dedilhado" e "forma da música", parecem ser comuns a aulas ministradas por professores de instrumento de forma geral, uma vez que aparecem tanto nas pesquisas de Pedrosa (2009), Rosa (2012), Gonçalves (2014), Pinheiro (2015), Fidalgo (2015), Oliveira (2016), voltadas ao contrabaixo acústico, quanto nas pesquisas de Harder (2008), Costa (2014) e Feitosa (2013 e 2016), que discorrem direta, ou indiretamente, sobre o ensino de violão, piano, flauta e trompa.

Desta forma, acredita-se que a manifestação do que seria específico a determinado instrumento ocorre principalmente devido à sua estrutura física, que determina a existência de particularidades tanto no que diz respeito ao que, quanto no que diz respeito ao como determinado conhecimento musical será ensinado no próprio instrumento.

Ou seja, tomando como exemplo as aulas de violão, piano e flauta investigadas por Harder (2008), o conhecimento musical inerente a "técnica" aparece em todas as aulas, porém com características diferentes uma vez que no violão este é um conhecimento voltado a habilidade dos dedos sobre cordas numa perspectiva vertical, no piano voltado para a habilidade dos dedos sobre teclas numa perspectiva horizontal e que se dá na altura dos cotovelos, e, no que diz respeito a flauta, este é um conhecimento voltado a habilidade dos dedos sobre um instrumento que depende do ar da pessoa que irá tocá-lo numa perspectiva horizontal e que se dá na altura dos ombros.

Isto nos permite entender que aqueles conhecimentos musicais que aparecem de forma específica, como no caso do "uso do pedal" no piano (HARDER, 2008) e no desenvolvimento de "técnica de arco", que aparece nos trabalhos inerentes ao contrabaixo acústico, são entendidos como desdobramentos que ocorrem devido à

estrutura inerente a cada instrumento e que acabam por delinear a forma como tais conhecimentos musicais serão ensinados especificamente por cada professor.

Assim, independente das diferenças que existem nas formas adotadas por professores de contrabaixo acústico no exercício de se ensinar música com o referido instrumento, tanto estas como os conhecimentos musicais a serem por eles ensinados perpassam pelo fato do contrabaixo acústico ser um instrumento que tem um corpo feito de madeira, podendo chegar a ter aproximadamente 1,90 metros e que possui quatro, ou até cinco, cordas friccionadas que podem ser acionadas por um arco[30] ou pelos dedos, sendo esta uma característica denominada como *pizzicato* que em italiano significa "beliscado".

Desta forma, passa-se a ser entendido que tanto as formas de ensinar quanto os conhecimentos musicais, comuns a todos os instrumentos e/ou específicos ao ensino de contrabaixo acústico, são delineados pelas características estruturais do próprio instrumento, considerando-se todos os conhecimentos musicais já trazidos nos trabalhos levantados nesta pesquisa que discorrem sobre o contrabaixo acústico.

Uma vez dito isto, passa-se a trabalhar sob a hipótese de que no ensino de baixo elétrico além dos conhecimentos musicais comuns ao ensino de um instrumento de forma geral, percebe-se, ainda que no campo do senso comum, a apropriação que tem sido feita por professores do referido instrumento dos conhecimentos musicais "posições da mão esquerda" e "*pizzicato*", mencionados acima nas pesquisas trazidas sobre o contrabaixo acústico, devendo esta ser uma hipótese relevante e que poderá sair do campo do senso comum na fase de análise da referida pesquisa em andamento.

Referências

COSTA, Bruno X. M. de Oliveira. *A leitura musical no processo de formação do violonista: perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2014.

[30] Segundo busca realizada no dicionário digital disponibilizado em michaelis.uol.br/busca?r=0&t=0&t=0&palavra=arco, o significado apropriado neste caso é o de arco como uma vara fina e arqueada, provida de crina de cavalo de uma extremidade à outra, usada para pôr vibração as cordas de instrumentos como o violino, a viola e outros semelhantes.

FEITOSA, Radegundis A. T. *O ensino de trompa: um estudo dos materiais utilizados no processo de formação do trompista.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2013.

_____. *Música brasileira popular no ensino da trompa: perspectivas e possibilidades formativas.* Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2016.

FIDALGO, José M. S. de Oliveira. ***O ensino colectivo como complemento à aprendizagem individual: criação de ensemble de contrabaixo de cordas para o 2º e 3º ciclos.*** Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação do Porto. Porto/Portugal, 2015.

GONÇALVES, Cristiana de Souza. **O** *aquecimento direcionado como ferramenta pedagógica no ensino do contrabaixo.* Dissertação de mestrado. Universidade do Minho – Uminho. Braga/Portugal, 2014.

HARDER, Rejane. *A abordagem pontes no ensino de instrumento: três estudos de caso.* Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2008.

LIMA, Diogo Baggio. *Milton Romay Masciadri: narrativas (auto)biográficas sobre uma escola de contrabaixo.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria, 2015.

OLIVEIRA, Ana V. P. *Falando baixo – por toda minha vida: uma trajetória com o contrabaixo na formação de multiplicadores e na carreira musical.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2016.

PEDROSA, Maria S. Dunin. *Abordagem de estudos em métodos de contrabaixo com vistas à execução de obras do repertório orquestral.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2009.

ROSA, Alexandre Silva. *Técnicas estendidas na performance e no ensino do contrabaixo.* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2012.

AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO FELDENKRAIS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DO CANTO LÍRICO

Bárbara Guimarães Penido[*]
Patrícia Furst Santiago[**]

Resumo:
Criado pelo Dr. Moshé Pinchas Feldenkrais (1904-1984), o Método Feldenkrais é uma prática corporal no campo da Educação Somática que se apoia nas habilidades de auto-organização do sistema nervoso e na sua capacidade de responder de forma espontânea à disponibilidade de padrões de movimentos funcionais e diferenciados. Segundo Grant (2014), o método é altamente compatível com o ensino do canto, uma vez que encoraja processos de aprendizagem autodirigidos e amplia as competências metacognitivas. Enquanto método de ensino focado no processo de aprendizagem, o Método Feldenkrais pode contribuir para a pedagogia vocal, uma vez que ele colabora para o aprimoramento da propriocepção, metacognição, autonomia, auto-organização e confiança, fundamentais para formação de um cantor. No entanto, poucos estudos conectando Método Feldenkrais e ensino/aprendizagem do canto foram publicados. Desta forma, propomos a condução de pesquisa inédita que lida com o Método Feldenkrais e o ensino/aprendizagem do canto lírico, cujo objetivo geral é avaliar os efeitos da aplicação do Método Feldenkrais no ensino/aprendizagem do canto lírico no curso de graduação. Especificamente, a pesquisa pretende elaborar critérios observacionais dos aspectos psicofísicos e técnico-musicais da performance vocal por meio de entrevistas semiestruturadas com pedagogos vocais brasileiros; elaborar formas de aplicação do Método Feldenkrais em sala de aula no contexto acadêmico de um curso de graduação em canto lírico; identificar as possíveis contribuições dos aspectos teóricos e filosóficos do Método Feldenkrais para a pedagogia vocal e contribuir para o avanço de conhecimento na área de pedagogia vocal e da performance do canto lírico. Será realizado um estudo de abordagem mista - qualitativa e quantitativa -, por meio de um modelo experimental e uma triangulação de métodos de coleta de dados. O modelo experimental envolve 20 alunos de canto lírico da graduação selecionados ao acaso e divididos em pares, formando dois grupos – experimental (10 alunos) e controle (10 alunos). Os alunos do grupo experimental se submeterão às duas formas de aplicação do Método Feldenkrais: Integração Funcional (sessões individuais junto à um *practitioner*) e Consciência pelo Movimento (sessões em grupo oferecidas pela orientanda). Haverá um período de base e um período experimental, culminando na gravação audiovisual de pré e pós-testes da performance vocal de cada um dos alunos, permitindo que os aspectos psicofísicos e técnico-musicais das suas performances sejam observados posteriormente. Os testes serão registrados durante provas práticas de encerramento de semestre ou recitais. Os métodos de coleta de dados incluem gravações audiovisuais das práticas dos sujeitos de pesquisa; grupos focais com especialistas que avaliarão as condições psicofísicas dos sujeitos de pesquisa; questionários, formulários e entrevistas. Acreditamos que os resultados da aplicação do Método Feldenkrais no ensino/aprendizagem do canto lírico serão de grande efetividade e esperamos contribuir, desta forma, para melhorias na Pedagogia do Canto.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Canto. Método Feldenkrais.

Introdução

A visão do intérprete enquanto ser integral na área da pedagogia vocal parece ser pouco aplicada. Braga e Pederiva (2008, p.212) relatam que a vivência da corporeidade

[*] Doutoranda em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: barbarapenido@yahoo.com.br
[**] Doutora pelo *Institute of Education, University of London*. Professora da Escola Música da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: patfurstsantiago@gmail.com

ainda não se faz presente de forma significativa entre cantores. Esta afirmativa é conflitante com a ideia de que "o instrumento do cantor não consiste apenas das pregas vocais e da laringe, seu corpo inteiro está envolvido" (GRUNER, 1995, p. 59)[31]. Se o corpo está rígido, a voz irá refletir sua rigidez. Logo, a voz não pode ser considerada de forma isolada (HOWARD, 1995, p.76). O mecanismo vocal e seus sistemas (respiratório, fonador e ressonantal) dependem dos demais sistemas (esquelético, muscular e nervoso) para funcionar. Assim, corpo e voz são inerentemente integrados (GILMAN, 2014, p.3).

Segundo Blades-Zeller e Nelson (2002, p.vii), a literatura sobre a pedagogia vocal explica o funcionamento do mecanismo vocal, descreve as estruturas envolvidas na produção sonora, define formas de se desenvolver o aparato vocal e estabelece a posição "correta" para uma produção vocal satisfatória.

Crescentes avanços nas áreas de Aprendizagem Motora, Neurociência, Psicologia, Acústica e outros campos de pesquisa enriqueceram a pedagogia vocal nas últimas décadas. Poucos estudos, entretanto, foram direcionados para o desenvolvimento da sensibilidade cinestésica[32] e seus efeitos na sonoridade vocal, ou para a maneira como o cantor pode usar a si próprio de forma integrada e total durante a performance. Blades-Zeller e Nelson (2002, p.11), reiteram que, historicamente, as condutas pedagógicas dos professores de canto pautaram-se em instruções muitas vezes impostas, assumidas pelos alunos de forma incontestável e raramente sentidas ou experimentadas de forma perceptiva, o que tem perpetuado mal-entendidos sobre a produção vocal de geração para geração.

Nesse sentido, existem métodos e técnicas corporais que favorecem novas percepções sobre a produção vocal e que poderão acrescentar conhecimento, experiência e entendimento significativo para a melhoria do aprendizado e prática do aluno de canto. Um deles é o Método Feldenkrais, que é altamente compatível com o ensino do canto, pois encoraja processos de aprendizagem autodirigidos e amplia as competências metacognitivas[33] (GRANT, 2014, p.184). Focado no processo de

[31] As traduções das citações em inglês apresentadas neste artigo foram feitas pelas autoras.
[32] A palavra cinestésica, traduzida da palavra inglesa *kinesthetic*, deriva da sensação capaz de detectar a posição corporal, peso ou movimento dos músculos, tendões e articulações por meio de receptores sensoriais ("Kinesthesia". *Merrian-Webster Online Dictionary).*
[33] A metacognição é "a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender..." (RIBEIRO, 2003, p.115).

aprendizagem, o Método Feldenkrais concebe o ser humano em sua integralidade, se apoiando nas habilidades de auto-organização do sistema nervoso e na sua capacidade de responder de forma espontânea à disponibilidade de padrões de movimentos funcionais e diferenciados. Segundo Feldenkrais (2010a, p. 32, apud BARDET, p. 194):

> [...] nós devemos considerar os seres humanos na sua integralidade. Uma pessoa é composta por três entidades: o sistema nervoso, que é o núcleo; o corpo – esqueleto vísceras e músculos –, que é o envelope; e o meio ambiente, que é o espaço, a gravidade e a sociedade.

Poucos autores têm relacionado o Método Feldenkrais e o canto (BLADES-ZELLER; NELSON, 2002; GRANT, 2014). Ademais, não existem publicações científicas que abordem a aplicação do Método Feldenkrais especificamente para o ensino/aprendizagem do canto lírico. Assim, o presente artigo apresenta a pesquisa de doutorado em andamento, intitulada "As possíveis contribuições do Método Feldenkrais para o ensino/aprendizagem do canto lírico", cujo objetivo é investigar as contribuições potenciais do Método Feldenkrais para o aprimoramento das habilidades de aprendizagem e performance dos alunos de canto lírico em nível de graduação.

A primeira seção desse artigo apresenta particularidades sobre o Método Feldenkrais. A seção seguinte oferece detalhes sobre a metodologia empregada na pesquisa.

1. O Método Feldenkrais

O criador do Método Feldenkrais, Moshe Pinchas Feldenkrais (1904-1984), nasceu na pequena cidade de Slavuta, na Ucrânia. Doutor em ciências pela Universidade de Sorbonne, ele trabalhou como físico nuclear por muitos anos como importante colaborador de Frédéric e Irène Joliet-Curie, casal laureado com o Prêmio Nobel de Química em 1935. Em Paris, o jovem Feldenkrais conheceu Jigoro Kano (1860 – 1938), fundador do judô, e se tornou um dos primeiros europeus a obter faixa preta nesse esporte. De acordo com Nativ (2009, p.2), Feldenkrais foi fortemente influenciado por Kano, abraçando a relação filosófica mente-corpo, fundamental em seus ensinamentos. Feldenkrais (1964, p. 73) explica:

> Eu acredito que a unidade da mente e do corpo é uma realidade objetiva. Eles não são apenas partes de alguma forma relacionadas uma à outra, mas um todo inseparável enquanto funciona. Um cérebro sem corpo não poderia pensar; pelo menos, a continuidade das funções mentais é assegurada pelas funções motoras correspondentes.

Após machucar severamente seu joelho esquerdo jogando futebol, Feldenkrais preferiu não se submeter a uma cirurgia devido às perspectivas pouco animadoras. Com o intuito de recuperar e aprimorar sua capacidade de locomoção, ele passou a estudar anatomia, cinesiologia, psicologia e a combinar estas áreas de estudo com seus conhecimentos de mecânica, física, engenharia elétrica e artes marciais. Assim, ele iniciou uma meticulosa busca em torno de como ele se organizava para se mover. Seus esforços restauraram grande parte dos movimentos de seu joelho e marcaram o início de uma profunda investigação sobre função humana, desenvolvimento e aprendizado que culminaram na elaboração do método Feldenkrais, internacionalmente ensinado por ele a partir da década de 1970 (WILDMAN, 2006, p.xiv).

Desde sua criação, o Método Feldenkrais se encontra em constante evolução por meio de praticantes e professores em diversas partes do mundo. Além do seu caráter dinâmico, sua aplicação individual proporciona experiências pessoais diversas que não poderiam ser sintetizadas em uma única descrição. Feldenkrais aborda a dificuldade de definir o seu método em poucas palavras em entrevista concedida durante um treinamento em San Francisco na década de 1970: "[…] é como explicar para alguém qual é o sabor de uma manga. A menos que você a coma, não saberá qual é o sabor da mesma, não importando o quão clara é sua descrição…é algo para se experimentar e não para se falar sobre"[34]. A partir do exposto, segue um pequeno texto, com o intuito de elucidar alguns aspectos desse método, sem a pretensão de engessá-lo em um conceito.

> **O Método Feldenkrais é uma jornada interna para redescobrir o equilíbrio, a flexibilidade e a coordenação. Ele aprofunda sua percepção de como você se move, ensinando estratégias para reduzir o esforço e aumentar a qualidade e a coordenação. Ele tem um profundo efeito sobre a capacidade do indivíduo agir com precisão, potência e espontaneidade. Este método reconhece o cérebro como o núcleo do**

[34] Entrevista concedida por Dr. Feldenkrais durante o *San Francisco Training Program*, 1975-1978, no *Lone Mountain College*.

> **movimento. Ele funciona de forma gentil, utilizando padrões de movimentos que existem dentro de nós, com o intuito de guiar cada indivíduo em direção à sua forma mais eficaz. Ao fazer uma série de movimentos lentos e controlados, com consciência perceptiva, dividindo-os em seus componentes menores e considerando-os em relação à gravidade, encontramos a forma mais eficaz e graciosa de movimento... O método não afeta apenas o movimento, mas contribui para desenvolver um melhor senso de consciência em geral.** [35]

Há duas modalidades de aplicação do Método Feldenkrais, ambas direcionadas para uma maior organização dos padrões de movimento por meio do desenvolvimento da consciência perceptiva. Uma não verbal, realizada individualmente junto a um professional do método, por meio do uso do toque, chamada Integração Funcional (FI)[36] e outra verbal, geralmente realizada em grupo, chamada Consciência pelo Movimento (ATM).[37]

Na atividade musical, o Método Feldenkrais contribui para a descoberta de opções para iniciar ou aperfeiçoar um gesto ou um fraseado. A prática do Método permite que o músico explore e perceba como ele faz música, quais são seus hábitos, podendo, assim, identificar possíveis limitações psicofísicas. Uma vez consciente do que está fazendo, o músico começa a perceber uma nova gama de possibilidades para criar e moldar o som através do movimento.

Como declara Reed (2005, p. 2), a linguagem da música é muito física, uma vez que os músicos lidam constantemente com questões como respiração, gesto e equilíbrio. Segundo a autora, o gesto musical, como gesto físico, pode se iniciar a partir de várias partes do corpo: das partes diretamente envolvidas com a respiração, da coluna vertebral, dos pés, dos ossos da pelve, ou dos músculos do abdômen. Assim sendo, o Método Feldenkrais colabora para o desenvolvimento da percepção cinestésica refinada, capaz de revelar padrões musculoesqueléticos geralmente inconscientes que podem inibir um funcionamento livre e saudável do corpo. Tal percepção constitui numa ferramenta valiosa para todos os instrumentistas, especialmente os cantores que não

---

[35] **YATES, K.; SCHJANG, F. What is the *Feldenkrais Method®?* [Filme-vídeo] Anthony Bellov Video Production. Copyright International Feldenkrais Federation Archive.1 DVD (10 min.). Nova Iorque: 2007.**

[36] Functional Integration® ou FI ®, marcas registradas pela FGNA (Feldenkrais Guild of North America, originalmente fundada em 1977 por Moshe Feldenkrais com o nome de Feldenkrais Guild®).

[37] Awareness Through Movement® ou ATM® marcas registradas pela FGNA.

podem visualizar o mecanismo vocal em atuação e precisam, portanto, dar atenção especial às sensações, à percepção física geral e ao *feedback* acústico.

Grande parte dos músicos creem tocar um instrumento que encontra-se "do lado de fora". Mesmo os cantores frequentemente agem como se o aparelho fonador e respiratório não apresentassem relação alguma com outras partes do corpo. Nem sempre eles compreendem que eles próprios fazem a música e que seus seres por inteiro constituem seus instrumentos primários. Para que uma ação seja completamente eficiente e efetiva ela deve envolver o ser de forma integrada (NELSON, 1989, p.99-101). De maneira análoga, todo e qualquer movimento, mesmo que pequeno, envolve o corpo por inteiro. Esse entendimento pode ser despertado no intérprete por meio do Método Feldenkrais, permitindo-o tomar consciência de pequenas diferenças de seus movimentos durante o fazer musical. Isso pode resultar no aprimoramento da qualidade sonora, da coordenação motora e da proficiência técnica geral.

Em sua complexa tarefa de guiar o aluno no desenvolvimento vocal e musical, o professor de canto precisa, muitas vezes, sugerir mudanças de padrões (hábitos), sejam eles posturais, respiratórios, padrões atrelados à maneira de atacar e finalizar uma nota, conduzir e articular uma frase, expressar um texto nas diversas línguas exigidas, entre outros. Nesse processo, o professor lida frequentemente com tensões físicas, excessos de esforço e ansiedade dos alunos. A conduta habitual do professor de canto diante dessas questões é indicar movimentos de relaxamento e alongamento ou tentar corrigir racionalmente o problema com uma solução "manual", ou seja, por meio de uma correção física imediata. Contudo, a neurologia do corpo pode não responder a esse comando de mudança consciente ou analítico, uma vez que o corpo tem sua própria linguagem neurológica (BLADES-ZELLER; NELSON, 2002, p.1). Atuando na mudança de hábitos, o Método Feldenkrais é capaz de quebrar barreiras sutis do aprendizado, resultando em ajustes que verdadeiramente libertam o cantor e sua voz. Feldenkrais (1981, p. 96) esclarece:

> **O aprimoramento das pessoas talentosas provém da consciência perceptiva que elas têm de si em ação. Seus talentos resultam da liberdade que elas dispõem ao escolher seus modos de ação. Novos modos de ação estão disponíveis àqueles que se descobriram ou que tiveram a sorte de encontrar um professor que os ajudou a aprender a aprender.**

Um estudo que discute as contribuições do Método Fendenkrais para a pedagogia vocal poderá revelar quais são os hábitos nocivos de uso corporal apresentado por cantores e como o Método poderá favorecer a mudança de tais hábitos. Neste sentido, a pesquisa "As possíveis contribuições do Método Feldenkrais para o ensino/aprendizagem do canto lírico" parte de um experimento para averiguar as contribuições do Método para a pedagogia vocal, cujo delineamento será discriminado a seguir.

1. Metodologia de pesquisa

Uma vez que a pesquisa demanda uma investigação na qual os potenciais efeitos do Método Feldenkrais em alunos graduandos em canto lírico possam ser observados na prática, uma estratégia experimental estabelecerá o cenário da pesquisa que adota abordagem mista - qualitativa e quantitativa. Esse estudo constitui, entretanto, uma estrutura majoritariamente qualitativa, considerando-se a natureza da investigação e o fato de que, segundo Robson (2002 apud SANTIAGO, 2004, p.142), não há nada intrínseco aos desenhos experimentais que descarta métodos qualitativos.

O delineamento da pesquisa incluiu: (1) um modelo experimental com 20 alunos de canto lírico selecionados ao acaso e divididos em pares nos grupos experimental (10 alunos) e de controle (10 alunos); (2) o uso de variáveis independentes (Método Feldenkrais para o grupo experimental e prática de leitura sobre pedagogia do canto para o grupo de controle) e; (3) o estabelecimento de período de base (4 semanas) e período experimental (12 semanas) culminando na gravação de pré e pós-testes da performance vocal de cada um dos alunos, possibilitando a observação posterior das condições psicofísicas e técnico-musicais da performance.

O pareamento dos alunos será individual, conforme os seguintes critérios: (1) horas de estudo semanal; (2) idade; (3) professor de canto; (4) período do curso de graduação. Tal conduta visa eliminar diferenças de seleção e possíveis variáveis confundidas que, de acordo com Cozby (2003, p. 177), forneceria informações alternativas para os resultados. Os pré-testes têm como objetivo assegurar que os grupos (experimental e de controle) sejam equivalentes desde o início, dada a amostra pequena do experimento. Os pré e pós-testes serão registrados durante provas práticas de encerramento de semestre e recitais.

A amostra estudada será composta por alunos graduandos em canto lírico da Universidade Federal de Minas Gerais. Os alunos do grupo experimental realizarão lições de ATM (Consciência pelo Movimento) e se submeterão a sessões de Integração Funcional (IF), individualmente aplicadas por um professor certificado pelo Método Feldenkrais.[38]

Serão adotadas a triangulação metodológica e a triangulação do investigador, como entendidas por Denzin e Lincoln (2000 apud AZEVEDO et al., 2013, p. 4):

> **[...] triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, é uma alternativa à validação. A combinação de diferentes perspectivas metodológicas, diversos materiais empíricos e a participação de vários investigadores num só estudo devem ser vista como uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza, e profundidade a qualquer investigação.**

Os seguintes métodos de coleta de dados serão empregados: (1) entrevistas semiestruturadas com pedagogos vocais brasileiros para definição dos critérios observacionais dos aspectos psicofísicos e técnico-musicais da performance; (2) recursos audiovisuais: vídeos das aulas de canto e dos pré e pós-testes; (3) observações orais sobre as condições psicofísicas e técnico-musicais da performance dos alunos: grupos focais realizados pelos observadores participantes e pelos observadores independentes, que assistirão os pré e pós-testes e; (4) observações por escrito sobre as condições psicofísicas e técnico-musicais da performance dos alunos de canto através de questionários respondidos por eles e de formulários preenchidos semanalmente pelos professores canto e pelo professor do Método Feldenkrais que trabalhará com o grupo experimental.

Os observadores participantes da pesquisa constituirão os alunos de canto lírico, seus professores de canto, o professor do Método Feldenkrais e a pesquisadora. Os observadores independentes serão profissionais da área médica, professores de canto (que não atuem diretamente com os alunos estudados), professores de música em geral e outros profissionais certificados pelo Método Feldenkrais.

Conclusão

Acreditamos que o Método Feldenkrais contribuirá para desenvolvimento proprioceptivo dos alunos do grupo experimental, trazendo maior consciência

[38] *Guild Certified Feldenkrais Teacher®,* marca registrada pela FGNA.

perceptiva da função vocal integrada e, assim, maior destreza na coordenação fono-respiratória, na dicção e articulação dos textos cantados e no uso dos seus ressonadores vocais. Cremos que ele possibilitará a redução de dificuldades físicas e atitudinais que prejudicam a performance vocal dos alunos, bem como ampliará suas possibilidades expressivas.

Procuramos, por meio desse estudo, contribuir para a pedagogia vocal, levantando reflexões e sugestões de abordagem prática cuja ênfase encontra-se no processo de aprendizado e não exclusivamente na técnica de ensino do canto. Pretendemos trazer discussões sobre a importância das condutas pedagógicas considerarem o aluno de canto lírico como ser integrado e responsável pelo próprio aprendizado. Do mesmo modo, visamos colaborar com as práticas tradicionais de ensino do canto lírico, estimulando o aprimoramento da propriocepção, metacognição, autonomia, auto-organização e confiança, fundamentais para formação de um cantor.

Acreditamos que os resultados da aplicação do Método Feldenkrais no ensino/aprendizagem do canto lírico serão de grande efetividade, na medida em que trarão efeitos positivos para a performance dos alunos.

Não foram encontradas publicações científicas que abordem a aplicação do Método Feldenkrais especificamente para o ensino/aprendizagem do canto lírico, o que torna este estudo inédito.

Referências

AZEVEDO, Carlos et al. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. Anais do IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf Acesso em: 8 mar., 2017.

BARDET, Marie. A Atenção Através do Movimento: O Método Feldenkrais como disparador de um pensamento sobre a Atenção. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2015.

BLADES- ZELLER, Elizabeth.; NELSON, Samuel H. Singing with Your Whole Self: The Feldenkrais Method and Voice. Lanham, MD: The Scarecrow Press, 2002.

BRAGA, Adriana; PEDERIVA, Patrícia. A consciência corporal no âmbito da relação "corpo-voz". Anais do XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, Salvador, 18, p.210-2012, 2008.

COZBY, Paul C. Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

FELDENKRAIS, Moshe. Mind and Body. Two lectures in Systematics: The Journal of the Institute for the Comparative Study of History, Philosophy and the Sciences, Vol. 2, No.1, p.74-80, Jun. 1964. Disponível em: http://davidzemach-bersin.com/wp-content/uploads/2012/06/MF_Mind_and_Body.pdf Acesso em: 8 mar., 2017.

_____. The Elusive Obvious or Basic Feldenkrais. Capitola, CA: Meta Publications, 1981.

GILMAN, Marina. Body and Voice: Somatic Re-education. San Diego, CA: Plural Publishing Inc., 2014.

GRANT, Stephen. J. Vocal Pedagogy and the Feldenkrais Method. In: HARISSON, Scott. D.; O'BRYAN, Jessica. (org.). Teaching Singing in the 21st Century. Países Baixos: Springer, 2014. p. 175 -185.

GRUNER, Walther. Voice Production and Body Co-ordination. In: GRINDEA, Carola (Ed.). Tensions in the Performance of Music. Londres: Kahn & Averill, 1995. p. 56-73.

HOWARD, Leigh. Freeing the Voice for Actors and Opera Singers. In: GRINDEA, Carola (Ed.). Tensions in the Performance of Music. Londres: Kahn & Averill, 1995. p. 74-83.

"KINESTHESIA". In: *Merrian-Webster Online Dictionary*. Disponível em: http://www.merriam-webster.com/ Acesso em: 07 mar., 2016.

NATIV, Moti. Prefácio. In: FELDENKRAIS, Moshe. Hadaka-Jime*:* The Core Technique for Practical Unarmed Combat. Longmont, CO: Genesis II Publishing, 2009. p. 1-10.

NELSON, Samuel H. Playing with the Entire Self: The Feldenkrais Method and Musicians. Seminars in Neurology, Rochester, NY, v.9, n.2, p.97-104, jun. 1989.

REED, Elisabeth. The Feldenkrais Method® for Musicians: Using the Feldenkrais Method to Heighten Musical Awareness and Skill. SenseAbility, Portland, Issue #34, 1st Quarter, 2005. Disponível em:

http://www.feldenkrais.com/Files/download/SenseAbility/sense34.pdf Acesso em: 8 mar., 2017.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. Psicologia: Reflexão e Crítica. Universidade Católica Portuguesa, 2003, 16(1), pp. 109-116. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf. Acesso em: 08 mar., 2017.

SANTIAGO, Patrícia F. An Exploration of the Potential Contributions of the Alexander Technique to Piano Pedagogy. Tese de Doutorado. Universidade de Londres, 2004.

WILDMAN, Frank. The busy person's guide to Easier Movement. Berkeley, CA: The Inteligente Body Press, 2006.

O ENSINO DE MÚSICA NO CONTEXTO DO MARACATRUPE: ABORDAGENS DESCOLONIAIS

Itamar Salviano Borges de Araújo[*]
Nair Pires[**]

Resumo:
O tema deste trabalho, "O ensino de música no contexto do Maracatrupe", pretende percorrer um pouco do que foi a experiência de realizar, por um ano, o estágio supervisionado em Música no Maracatrupe: grupo de pesquisa de Maracatu e outras danças negras – no qual sou fundador, diretor musical e regente. O objeto desta pesquisa é o processo de ensino próprio do grupo Maracatrupe de viés iminentemente descolonial (MIGNOLO, 2008). A relevância deste trabalho justifica-se basicamente por destacar as estratégias de ensino de música no contexto do Maracatrupe, que permitem outros caminhos de formação musical, bastante distintos da perspectiva eurocentrada, comum dos espaços de ensino formal de música. Os objetivos desta comunicação são: analisar os aspectos descoloniais da prática musical do grupo, percebidos nas observações durante o estágio como processo de ensino; e relatar como se deu o aprimoramento dos aspectos da profissionalidade do grupo, desenvolvida durante os períodos de observação e regência do estágio supervisionado, o qual trouxe um novo formato de atividades para os ensaios, interferindo positivamente no desenvolvimento das atividades do grupo. Este trabalho foi realizado por meio de observação participante, onde desempenhei os papeis de regente, coordenador do grupo e estagiário, procurando não apenas descrever comportamentos, mas também propor compromisso e participação com o trabalho do grupo: mais do que "conhecer para explicar", busquei "compreender para servir". (BRANDÃO apud MARTINS, 1996, p. 270). Para este trabalho, o pressuposto é que não há respostas estanques e, a dúvida e a incerteza são parte de nossa reflexão. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa. (BORTONI-RICARDO, 2009). A hipótese é que o ensino de música no contexto do Maracatrupe pode ser entendido como uma prática guiada por uma "opção descolonial" (MIGNOLO, 2008) tanto pelo seu caráter afrocentrado, quanto por apresentar ferramentas, que potencializam o aprendizado musical, diferentes daquelas utilizadas nos meios formais de ensino. O que percebemos é que as estratégias de ensino presentes na prática do Maracatrupe se distinguem do ensino formal de música por ter, no corpo do sujeito praticante, o lugar de registro desses saberes: o corpo deixa de ser mero praticante e passa a ser também entendido como arma, memória e arquivo. Essa é uma estratégia de sobrevivência comumente utilizada por diversas manifestações culturais de matriz africana desde o período escravocrata até os dias de hoje (TAVARES, 2012) e que pudemos observar como método de ensino nas práticas do grupo. Neste sentido, é no corpo que se inscrevem e se registram os saberes e conhecimentos partilhados nas práticas musicais do grupo. O corpo do Outro é a partitura de seus praticantes: é no processo de assimilação e leitura dos corpos dos praticantes, que os integrantes podem se empoderar da linguagem musical desenvolvida pelo Maracatrupe.

Palavras-chaves: Maracatu. Estágio. Ensino de Música. Afrocentramento. Descolonialidade.

Introdução

Este trabalho pretende percorrer um pouco do que foi minha experiência de realizar, por um ano, o estágio supervisionado em Música no Maracatrupe: grupo de pesquisa de Maracatu e outras danças negras – no qual sou fundador, diretor musical e regente. Nestas circunstâncias, pude observar mais detalhadamente as condições dos

[*]Granduando de Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Ouro Preto.
[**] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto.

processos de ensino de música presentes no grupo. Como se davam essas práticas de ensino de música e, quais as origens desses procedimentos, foram os principais questionamentos norteadores desse processo de observações e regências.

1. Entre o estágio e a regência: trânsitos do meu lugar de fala

No desenvolvimento deste trabalho, fiz a opção de uma escrita em primeira pessoa. Essa opção visa desestabilizar a ideia de ciência neutra e objetiva, além de colocar em evidência seu caráter iminentemente político e de disputa de poder. O conceito de neutralidade e o desejo de se apagar traços de subjetividade presentes nos discursos científicos, no ambiente acadêmico, costuma ser naturalizado como único caminho de se fazer ciência, mas sob uma reflexão crítica, aponta para a linha tênue que existe entre "fazer ciência" e "fazer política". Em sua tese de doutoramento, Pinto (2002) ressalta o fato de que até a escolha do nosso projeto de pesquisa será sujeitado a uma banca que, obviamente elencará alguns projetos de pesquisa em detrimento de outros. Mas sob quais critérios? Como assegurar que um projeto é mais interessante, ou relevante academicamente que outro? Essas questões permeiam toda a tese da autora. Durante nosso percurso acadêmico, lidamos com sujeitos diversos, suas identidades diversas, e, por muitos anos, o que se observa é que nós, sujeitos, (pesquisadores ou pesquisados) somos sistematicamente apartados de nosso caráter social, encarcerados em um molde de ciência que não nos comporta. O que o discurso acadêmico prega é uma neutralidade que não existe; pesquisas que se encerrem nos muros da Universidade; *pesquisar por pesquisar*, na busca incessante por temas que nos permitam ser *neutros*:

> Essa fórmula *em nome da ciência* pode incorrer em duas interpretações diferentes. De um lado, pode significar que tudo pode ser submetido à pesquisa científica, sendo tudo válido para a ciência, não importando a sua natureza ou eventual utilidade prática. Por outro lado, pode-se identificar que a ciência, enquanto instituição financiada, acaba por desenvolver critérios hierárquicos, distribuindo poderes na busca por *objetos de pesquisa válidos*. Em miúdos, mesmo que tenhamos uma ideia democrática includente sobre o que pesquisar, acabamos por aplicar políticas excludentes na seleção de pesquisas. Essa dupla face imbuída na expressão *em nome da ciência* se dissolve constantemente, e costumamos ver interesses políticos investidos de argumentos científicos idealizados. [...] Essa característica da escolha dos objetos de pesquisa – a de ser ao mesmo tempo *strictu sensu* e política – põe em dúvida o preceito científico da neutralidade, quer dizer, da ideia de que a ciência pode ser feita sem influência de outras instâncias sociais. (PINTO, 2002, p. 48)

A reflexão da autora sobre ética advém justamente desse questionamento acerca dessa "neutralidade", pois, quando a percebemos questionável, se desvela o quão perniciosa pode ser uma pesquisa (ou sua avaliação pela academia). Nos estudos da música, por exemplo, é muito comum a defesa de se lidar com a música apartada dos sujeitos, e a isso se justifica o fato de que só assim seria possível fazer uma pesquisa científica pura, encerrada em si mesma. Porém, além de não ser possível separar a música dos sujeitos que a produzem, pois que, se compreendida enquanto linguagem, trata-se de uma prática humana eminentemente social, (BAKHTIN, 2003, pp. 92 - 109), outro problema surge com essa concepção da ciência voltada para si mesma: em momento algum se considera a interferência dela sobre os sujeitos, e muito menos, se considera ser possível interferir positivamente para a comunidade/contextos dos quais esses sujeitos fazem parte. O fazer científico e a produção de conhecimento perdem, nesse lugar, sua dimensão política para além dos muros das universidades: a sua dimensão de transformar a sociedade, melhorar a vida das pessoas; se isentam da responsabilidade de dar algum tipo de retorno positivo às comunidades nas quais atuam – e da qual extraem materiais para incontáveis pesquisas. Nesse sentido que compreendo a importância de me colocar no texto: primeiramente porque assumo neste trabalho não apenas o papel de pesquisador, mas de sujeito pesquisado, por se tratar de uma pesquisa participante. Em segundo lugar, me empoderar de meu lugar de fala é assumir um lugar político no discurso científico, ao contrário da omissão e distanciamento que, por tantas vezes, reitera o lugar de fala de poucos.

2. Contextualizando o Maracatu: A Nação Estrela Brilhante Recife

Guerra-Peixe, em seu livro *Maracatus do Recife* (1980), aponta como forte indício que o Maracatu e suas práticas advêm das "festas de coroação dos reis negros, eleitos e nomeados na instituição do Rei do Congo", cuja existência dataria do século XVII. Segundo a pesquisa realizada pelo autor, de todos os negros escravizados na região, advindos de povos distintos, só os do Congo gozavam do privilégio de escolher um rei, o Muquino-riá Congo. As coroações eram seguidas de "complementos festivos" tais como a teatro, a música e a dança, dos quais teriam derivado os cortejos de

Maracatu como são conhecidos atualmente; também o Maracatu mantém as características profano-religiosas dessas coroações. Apesar da influência retratada das coroações de reis congos para a formação do Maracatu, Guerra-Peixe (1980) defende a procedência Banto quando se refere à musicalidade desta manifestação cultural. Mesmo sendo de origem afro, com o tempo, foram sendo agregados à nação pessoas brancas, apesar da predominância de sujeitos negros ainda ser observável nas Nações de Maracatu de Recife. Outra característica comum a muitos integrantes dos Maracatus Nação é a relação destes com o Candomblé. No caso do Estrela Brilhante do Recife, a Rainha atual, Dona Marivalda, Geni – herdeira direta da Rainha, e o Mestre da Dança Maurício Soares são todos iniciados e praticantes da religião.

O Maracatu Estrela Brilhante do Recife é advindo do Maracatu Leão Coroado (GUERRA-PEIXE, 1980) e sua fundação data de 1906. Atualmente, o Estrela Brilhante participa das agremiações carnavalescas da cidade do Recife, e é uma das Nações de Maracatu de maior referência do município.

Desde o final do século XIX até meados dos anos 40, os maracatus foram objeto de intensa perseguição policial, ora devido às (ditas) arruaças que provocaram, ora porque estavam identificados com uma suposta selvageria e incivilidade africanas.

2.1 O Maracatu Nação e o Grupo Maracatrupe: as implicações do deslocamento cultural

Desde as primeiras horas de observação pude perceber que as atividades musicalizantes praticadas pelo grupo estão concentradas em dois eixos principais: a vivência do Maracatu de Baque Virado, especificamente da Nação Estrela Brilhante do Recife[39], vindas de minhas vivências dentro do Estrela Brilhante; e as didáticas para iniciantes, fora do contexto dos Maracatus Nação.

[39] Apesar de ter começado a estudar a música do Maracatu em oficinas promovidas pelo regente do grupo Trovão das Minas em Belo Horizonte, antes mesmo do surgimento do grupo, no ano 2000, meu primeiro contato com uma vivência legítima no contexto do Maracatu Nação Estrela Brilhante do Recife se deu no ano de 2009. Foi quando pude, depois de nove anos estudando a música do Maracatu de Baque Virado, em Belo Horizonte, ter contato com uma vivência mais profunda dentro de uma Nação. Ali pude viver experiências de todas as ordens: o convívio diário com a comunidade do Alto José do Pinho, onde se encontra a sede da Nação Estrela; procedimentos de ordem cultural e religiosa, como a saída das Calungas – bonecas de cera e madeira que representam antepassados do Maracatu – do terreiro de Candomblé para desfilarem na avenida durante a disputa do campeonato anual entre as Nações e na Noite dos Tambores Silenciosos. Aliado a tudo isso, participei dos ensaios anteriores aos desfiles de Carnaval,

Por estarem fora de seu cenário tradicional, ainda que, tanto as práticas de ensino, quanto as práticas da música dos Maracatus Nação estejam presentes, grupos que apenas reproduzem sua música se encontram descontextualizados de uma série de outras práticas que atravessam a prática cultural dessas manifestações.

Parto do princípio de que nenhuma cultura deve ser compreendida como algo independente de seu contexto político, intelectual, ético, filosófico, social, étnico. Sobre a cultura negra especificamente, Hall (2001) nos oferece essa elucidação:

> Por definição, a cultura negra popular é um espaço contraditório. É um local de contestação estratégica. Mas ela nunca pode ser simplificada ou explicada nos termos das simples oposições binárias que são ainda habitualmente usadas para mapeá-las: alta e baixa, resistência *versus* incorporação, autêntico *versus* inautêntico, experiencial *versus* formal, oposição *versus* homogeneização. Sempre existem posições a serem galgadas na cultura popular, mas nenhuma luta pode capturar a cultura popular, ela mesma, para o nosso lado, ou o deles. Por que isso acontece?(p.153).

Essa pergunta, na fala de Hall, ao invés de me sugerir uma resposta, sugere, ao contrário, novas perguntas. Uma delas, a qual me apeguei nos processos de observação e análise é: como podemos compreender essas tensões, contradições e estratégias, e identificá-las na prática musical do Maracatrupe, uma vez que seu repertório é opcionalmente negro? Como para este trabalho, o pressuposto é de que não há respostas estanques e, a dúvida e a incerteza são parte de nossa reflexão. Busquei não procurar respostas fixas, ou verdades e sim, vasculhar as subjetividades das relações entre os integrantes no contexto do grupo. Perceber seus desejos e vontades motivadores nesse processo de ensino de música. Este trabalho trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa. (BORTONI-RICARDO, 2009).

No caso do Maracatu, assim como em tantas outras manifestações culturais negras brasileiras, ao serem tratadas por um olhar ocidental, essas culturas tendem a ser encerradas no lugar da prática, do entretenimento, da mera brincadeira: alijados de seus sujeitos, dos discursos étnicos, sociais e políticos, seus conflitos, transformações e processos identitários, o Maracatu é apropriado, traduzido, consumido, quando não, descartado pela intelectualidade branca hegemônica. Por isso a delicadeza de praticar o maracatu nesse contexto de deslocamento cultural: não se deve descartar os riscos de

---

sob a coordenação de Mestre Walter Ferreira de França. Vale ressaltar o quanto esse contato direto com um Maracatu Nação em sua legitimidade favorece no empoderamento do sujeito que estuda e pratica sua música, ainda que suas pretensões sejam estritamente musicais - Nota do Autor.

sermos coniventes com o epistemicídio ao qual as culturas contrahegemônicas sempre estão sujeitas. Por isso também, fora delas, não se fazem Maracatus em sua legitimidade.

Tanto no contexto de ensino musical absorvido da prática da Nação Estrela Brilhante, quanto no contexto dos Maracatus "não legítimos", as atividades servem para dar suporte do ensino para pessoas que nunca tiveram contato, nem com a prática, nem com a escuta da música dessa manifestação. São práticas rítmicas, criadas no contexto das oficinas do grupo, de ordem didático-pedagógica, que auxiliam no domínio e controle rítmico de iniciantes, servindo de ponte para que, o batuqueiro, de um grupo que estuda a música do Maracatu, mas não tem a vivência que tem uma criança que nasce no seio de uma Nação, possa se inserir no contexto de aprendizagem musical dos Maracatus. Esse é um cenário muito comum em grupos de percussão que praticam os ritmos e canções dos Maracatus e que se orientam, ou não, por algum mestre de algum Maracatu Nação, e que se encontram fora do contexto geográfico, por isso também, cultural, das Nações tradicionais. É o caso de diversos grupos como: Grupos Trovão das Minas (Belo Horizonte/MG); Quilombaque (Perus/SP); Maracutaia e Rio Maracatu (Rio de Janeiro/RJ); Tamaracá (Paris); Maracatu Mandacaru (Espanha); Baque de Bamba (Toronto-Canadá); Maracatu Estrela do Mar (Austrália); dentre vários outros grupos dessa ordem, espalhados pelo Brasil e pelo mundo. O Maracatrupe se encontra neste contexto de deslocamento cultural e, parar as atividades de regência musical e situar-me no seio do trabalho, enquanto estagiário, foi de fundamental importância para que eu pudesse refletir esse deslocamento e seus efeitos nas práticas do grupo.

3. Cultura negra: caminhos emergentes para a descolonialidade

Apesar do estudo do Maracatu de Baque Virado no grupo partir de um viés musical, ou seja, começa pela prática da música, não se atem somente a questões de ordem prática. Todo o contexto do trabalho musical do grupo se fundamenta sob a ótica da descolonialidade (MIGNOLO, 2008), que busca, tanto se distanciar de uma perspectiva eurocentrada e colonialista de se estudar e praticar música, quanto se aproximar, se envolver e se empoderar de uma perspectiva afrocentrada, holística. Essa perspectiva é de caráter interdisciplinar e tem como eixo central a música, por isso está

sempre em diálogo com os outros saberes, inerentes ao contexto do Maracatu. Entre elas podemos citar: a dança, a perspectiva histórica, política, social, cultural, filosófica, a arte enquanto mecanismo de resistência/sobrevivência da cultura negra, as liturgias às quais a música dos Maracatus está fundamentalmente imbricada.

Nesta proposta de ensino, vale destacar que, apesar de estarmos no campo da educação musical, será de fundamental importância voltar toda nossa atenção para o corpo: tê-lo como ponto central de todo o processo do ensino de música no grupo. Isso porque essa perspectiva de ensino pode ser observada tanto no contexto das manifestações de matriz africana, quanto no contexto do Maracatrupe. É no corpo que transitam e se operam múltiplos saberes, que passam, perpassam, o atravessam e nele se fundamentam. O corpo é, no cenário da oralidade, o objeto que engendra todas as áreas do conhecimento no contexto da cultura negra que teve de sobreviver ao regime escravagista e sua cultura opressora e epistemicida. É no corpo que se fazem as escritas que permitem ainda estarem vivas diversas manifestações culturais, de matriz africana, espalhadas por todo o nosso país. Por isso, ele é o ponto de convergência primordial, observado nas atividades durante o Estágio e eleito como foco do processo de construção e registro dos métodos de ensino experimentados nas regências. Podemos conceber a luz do antropólogo Júlio Cesar Tavares (2012), que essa maneira de registrar e perpassar conhecimentos, no contexto das matrizes afrodiaspóricas, passa pelo corpo. Nesse sentido, o corpo é (por) onde se fala e salvaguarda

> a memória do grupo por meio de modulações gestuais referidas às formas de vida no tempo e no espaço de origem. Passa o corpo a constituir o saber da comunidade e a perfazer-se como arquivo e como arma. Passa a fortalecer-se como um saber corporal. (TAVARES, 2012, p. 82)

Diferente, portanto, da perspectiva de saber ocidental, o viés afrocentrado tem o corpo como grande livro em que se inscrevem os nossos saberes. No caso específico da música, podemos dizer que corpo do Outro é a partitura dos músicos: é no processo de assimilação e leitura dos corpos dos praticantes, que os integrantes podem se empoderar da linguagem musical desenvolvida pelo Maracatrupe.

Nesse ambiente, e à luz desses conceitos, acabei por conduzir as regências desse estágio supervisionado, motivado, também, pelos apontamentos e descobertas alcançadas durante as observações. Nelas, o processo de ensino de música, próprio do

grupo Maracatrupe, mostrou-se relevante, sobretudo, por seu viés iminentemente descolonial (MIGNOLO, 2008).

> A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. [...] Dessa maneira, por "Ocidente" eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. (MIGNOLO, 2008, p.290)

Mignolo nos mostra a descolonialidade como uma "opção" contra hegemônica que se vale de estéticas e conceitos que têm como princípio romper com a cultura geopolítica ocidental. Não é exatamente isso que fez/faz toda cultura/etnia/povo no mundo em que foram subjulgados (as) a um processo colonizatório? Em nosso caso, aqui no Brasil, não seria esse o único recurso de sobrevivência da cultura negra desde o período escravagista? Romper com a hegemonia ocidental? Estes questionamentos soaram em meus pensamentos durante as observações, embalados aos ritmos dos instrumentos.

4. A opção descolonial no Maracatrupe

No caso do Maracatrupe, sabidamente não somos um Maracatu, no entanto, fundamentamos nosso trabalho no estudo da Nação Estrela Brilhante do Recife, à luz da orientação de Mestre Walter Ferreira de França e de Rainha Marivalda Santos, suas principais vozes. É com o consentimento deles que desenvolvemos nosso trabalho de estudos do maracatu de baque virado da Nação Estrela. Ou seja, o Maracatrupe é encorajado, pelas principais vozes do Maracatu, a percorrer os caminhos desse deslocamento cultural. Contudo busca-se, nesse processo, não desviar a escuta das orientações do Mestre e da Rainha. O ápice de nosso aprendizado musical com o Maracatu prevê, portanto, uma vivência de imersão dentro de algum Maracatu Nação, em que possamos, como propõe Tavares (2012), constituir em nossos corpos, "o saber da comunidade" enquanto "memória", "arquivo" e "arma" (p. 82): só, assim, estaremos inseridos dentro do contexto do Maracatu, imersos num ambiente de aprendizado descolonial por excelência.

Foi possível identificar, durante as observações, essa descolonialidade nos princípios norteadores do trabalho do Maracatrupe, essa afinidade com o contexto dos Maracatus-Nação que, por ser de caráter afrocentrado, pode ser entendido como uma

cultura contra hegemônica. Isso, por impor-se contrariamente a uma perspectiva colonialista/ocidental, se apresentando como uma escolha política que se manifesta no processo de construção identitária do grupo e dos sujeitos pertencentes a ele. Percebi, também, nitidamente que o interesse dos integrantes no estudo do Maracatu se dá justamente por ele ser evidentemente descolonial, como assim o é toda cultura de matriz africana que sobreviveu e sobrevive às intempéries da diáspora imposta pela política colonialista e que fazem brilhar aos olhos dos integrantes do grupo. Creio que por encontrar neste contexto uma saída para resistir à imposição de diversas formas estéticas hegemônicas, às quais estamos sujeitos ainda nos dias de hoje.

Portanto, por "opção" própria, ou seja, movidos pela vontade de descolonizar a nossa maneira de lidar com o fazer musical, escolhemos um repertório de matriz africana, de origem negra. Por uma questão política e racial, imbricadas no fazer musical do Maracatrupe, pois na arte negra há sempre uma luta pela afirmação da negritude, um grito pela desconstrução dos padrões estéticos e comportamentais ocidentais, que ainda oprimem toda a população negra. Logo podemos dizer que, tanto o processo de ensino de música como o repertório do grupo é uma "opção descolonial". (MIGNOLO, 2008). Por isso, o estudo do Maracatu, no contexto do Maracatrupe, para além de uma prática meramente musical, está para o grupo como uma opção política contra hegemônica.

5. Ensino de música: novos caminhos.

A relevância deste trabalho se dá, basicamente, por destacar as estratégias de ensino de música no contexto do Maracatrupe, que permitem outros caminhos de formação musical, bastante distintos da perspectiva eurocentrada, comum dos espaços de ensino formal de música. A partir das práticas e estudos do grupo podemos visitar novas noções de fazer musical e de uma construção estético-identitária que não sejam mera prática desconexa, cooptada de suas origens, cópia da música dos Maracatus. Essas práticas são reconstruídas buscando sempre atender à demanda de continuar os estudos de danças e ritmos negros no trabalho do grupo, em especial, o Maracatu de Baque Virado.

É com base nesse panorama que optei por trabalhar por meio de observação participante: foi uma oportunidade favorável desempenhar os papéis de regente, coordenador do grupo e estagiário, pois procurei não apenas descrever comportamentos,

mas também propor compromisso e participação com o trabalho do grupo: mais do que "conhecer para explicar", busquei "compreender para servir". (BRANDÃO, apud MARTINS, 1996, p. 270). Neste sentido, percorri atentamente, durante as observações, o que, do trabalho construído até ali, despertava nos músicos, o desejo de se dedicarem aos estudos musicais do grupo. Que autores dialogavam com esse contexto? Sobretudo, que conceitos iriam nos auxiliar a credibilizar o saber vindo do cenário da oralidade, ponto de maior interesse na construção do saber musical dos músicos do Maracatrupe?

Portanto, movido pelo desejo dos integrantes e na tentativa de saciar-lhes as expectativas, durante as regências, busquei conhecer mais, ler mais, revisitar os materiais estudados até ali. Estar no seio do trabalho do grupo enquanto estagiário proporcionou-me um campo de pesquisa onde pude reconhecer e visibilizar as autoridades que fundamentam e credibilizam toda ordem de mestres das culturas formadoras de nossa sociedade, geralmente hierarquizados pela hegemonia ocidental, principalmente nos meios acadêmicos. Com isso, o grupo alçou um novo degrau no contexto de sua profissionalidade, fundamentados em vozes que nos auxiliam a fazer um trabalho altamente comprometido, trazendo uma noção ética, de respeito e cumplicidade para com as culturas contra hegemônicas, sobretudo as negras que ainda sobrevivem ao esmagamento e invisibilização impostos pelos padrões ocidentais de nossa sociedade.

Ao longo deste estágio foram elaboradas quatro regências. Cada regência teve duração de 3 horas. Dentre às 12 horas destinadas às regências, nove delas foram destinadas ao primeiro módulo, e três ao segundo. Essas regências buscaram atender as expectativas do grupo, que se concentravam em: apresentar-se publicamente; estabelecer diálogo com a Nação Estrela Brilhante. Para isso, foram organizadas e da seguinte maneira:

1º. - Intervenções na sociedade: as ocupações e o presídio.

a. Levantamento de repertório da Nação Estrela com importantes referências de seu contexto histórico, social e político;
b. Estudos dos ritmos[40] do Maracatu com o corpo: caminhar parado com a pulsação nos pés; frases faladas que possuem a mesma métrica das frases rítmicas de cada instrumento: agbê (um pra cá/um pra lá), gonguê (que que ce

[40] Imalê, Arrasto, Marcação, Martelo, Baque de Parada, Impulso, Afoxé, Baque Trovão, dentre outros.

tem, Zé?), tarol (lá pro samba/vou sambar, vou pra lá pro samba); percussão corporal reproduzindo as linhas rítmicas do Maracatu: palmas, mãos contra o peito, pernas, boca, batidas do pé contra o chão;

c. Aspectos sócio-históricos do Maracatu: o que é o Maracatu Nação; quem é a Nação Estrela; quem são seus representantes, e qual a sua importância no contexto cultural brasileiro.

2º. - O contato com a Nação: a vivência da Música do Maracatu sob a orientação de Mestre Walter. A Oficina, com duração de 3 horas, está dividida em dois momentos. O primeiro diz respeito à palestra de Mestre Walter sobre sua oficina, sobre o contexto do Maracatu e de seu trabalho enquanto Mestre de uma Nação. A segunda, tendo como referência o corpo do Mestre, como os corpos dos batuqueiros mais experientes, observar e tentar reproduzir os movimentos executados por eles.

6.1. Primeiro Módulo: diálogos com a comunidade

No primeiro módulo o formato das regências foi adequado aos acontecimentos de ordem política da atualidade, quando, por vontade dos próprios integrantes do grupo, levamos essas regências para: o Presídio Municipal de Mariana – MG, na cidade de Mariana (MG); e para duas Ocupações Estudantis que ocorreram no final de 2016, sendo: uma na Escola Estadual Padre Afonso, na cidade de Cachoeira do Campo; e outra na Escola Estadual Dom Silvério, na cidade de Mariana, ambas localizadas no estado de Minas Gerais.

Para isso, minha pretensão anterior de fazer as regências, apenas para os integrantes do grupo, se transformou, por sugestão dos músicos, em uma apresentação em formato de aula/espetáculo, que aliou o processo de preparação, os estudos de aprimoramento musical e o contexto histórico e cultural do Estrela ao repertório musical. Esse trabalho foi apresentado nas duas Ocupações Estudantis e no Presídio Municipal de Mariana. Nesse formato as atividades de regência alcançaram não só os músicos do grupo do Maracatrupe, mas toda a comunidade envolvida: no caso das ocupações, alunos, professores e familiares; e, no caso do Presídio, os detentos e funcionários presentes.

Para este processo de ensino musical, desenvolvi/escolhi para o repertório algumas cantigas autorais e toadas do Maracatu Estrela Brilhante, que, juntas, compunham uma narrativa do percurso histórico da Nação e das identidades de seus integrantes. As toadas escolhidas têm como tema:

1. O contexto centenário da nação, nascida em "16 de julho de 1906" e a ancestralidade negra quando delegam aos "vovôs e vovós" os méritos da Nação, como pode ser observado na seguinte toada da Nação Estrela: "Foi em 16 de julho de 1906/Nascia o Estrela Brilhante, a forte Nação de vocês/Foi vovó, foi vovô/que ouvindo seu baque forte, consagrou de Nação Nagô";
2. O contexto do Maracatrupe, a experiência enquanto *pesquisador* e a noção de pertencimento da Nação, que pode ser exemplificado na toada autoral: "Foi no alto daquela Serra que nosso Maracatu começou/Foi quando meu mestre mostrou a semente/com seu braço forte a semente plantou/ No baque virado que é vida da gente/ Tambor bate forte, sou Nação Nagô."
3. Os reinados negros e seus antigos Mestres, como entoa a toada: "[Princesa] Joventina, [Princesa] Erundina e o Mestre Cangarussu/dominam a nossa Nação de leste a oeste, de norte a sul"; ou em "Princesa Joventina, onde vai? Vou passear/ Eu vou para Luanda, vou quebrar saramuná/ Eu vou, eu vou, eu vou para Machado/ Eu vou para Luanda, vou quebrar saramuná/Princesa Erondina, onde vai? Vou passear ..."
4. O diálogo permanente com o continente africano, reiterado pela auto-nomeação "nagô" ou "iorubá": "Nagô, nagô, a Nossa Rainha já se coroou";
5. A questão geográfica do "Morro", onde se estabelece grande parte das zonas periféricas do Recife - PE, que podem ser observadas na cantiga: "Salve o Rei, Salve a Rainha do Morro da Conceição...";
6. A iminente presença da religiosidade negra nos Maracatus, como pode ser observado na toada entoada para a Orisà Osun: "Oro omi má, oro omi maió, oro omi maió, oiabatô a ieieô";
7. A existência, os diálogos e os conflitos com outras Nações, como Maracatu Indiano, Leão Coroado, Cambinda Elefante e mesmo Porto Rico, sua maior rival nas disputas carnavalescas: "A coroa ainda existe/A rainha dona Santa não levou/ Não está no Indiano/Não está no Leão/ Não está no Elefante/No

contrário, piorou/ Quem usa ela, é Marivalda Rainha/Do alto José do Pinho, que [Rainha] Madalena entregou.

Nas ocupações estudantis, o Maracatu foi apresentado pelo Maracatrupe enquanto linguagem de contestação e resistência. Com base nessa perspectiva, foram feitas duas apresentações públicas gratuitas para duas ocupações estudantis: uma na Escola Estadual Dom Silvério, em Mariana (MG) e a outra na Escola Estadual de Amarantina. Ambas de um imenso contingente de estudantes negros. A escolha do local das apresentações foi de comum acordo entre os integrantes. As ocupações eram em oposição à reforma do Ensino Médio, propostas pela PEC241/PEC55, que basicamente torna obrigatória apenas as disciplinas de Português e Matemática, trazendo as outras áreas de conhecimento como complementares. Nessa efervescência de discussões sobre o papel de educadores, da escola, da educação enquanto incentivadores de pensamento crítico e formadores de cidadãs e cidadãos conscientes, trazer para dentro da escola ritmos e toadas que desestabilizam uma ideia de sociedade homogênea, padronizada pela linguagem e cultura ocidental foi um diálogo de grande valia. Nessas apresentações, cada integrante estava empoderado do papel da prática do Maracatu enquanto resistência e possibilidade de vizibilizar outros saberes e outros caminhos de se refletir nossas identidades.

A Tocada no Presídio no dia da Consciência Negra: Durante nossas conversas ao longo do estágio, a relação entre praticar Maracatu e a negritude sempre ocorreram: afinal, tanto o Maracatu é uma manifestação artística negra, quanto o Maracatrupe requer para si essa mesma identidade. Nesse sentido, temas como exclusão e racismo são bem freqüentes: e o dia 20 de novembro, extremamente caro para todos nós, por ser o Dia Nacional da Consciência Negra, e por ser também, estrategicamente, o aniversário do grupo. Foi nesse contexto que, a convite do Coletivo Negro Braima Mané, de Mariana (MG), aceitamos nos apresentar no presídio municipal de Mariana (MG). O presídio é composto massivamente por homens negros, e, entoar cantigas que falam sobre o negro fora do contexto escravocrata, fora do lugar do silenciado, subalternizado, foi muito significativo para o grupo por estabelecer um significado de “re(e)xistência” (SOUZA,2011), para os corpos daqueles sujeitos aprisionados, não só pelo cárcere físico, mas pelos estigmas de uma sociedade ainda racista.

6.2. Segundo Módulo: vivências com o Mestre da Nação Estrela Brilhante

No segundo módulo buscamos abordar o estudo musical, de ordem descolonial, que se utiliza do corpo como ferramenta primordial de aprendizagem, e que pudemos observar nas práticas musicais do grupo. Porém, por se tratar de uma regência de estágio, ao contrário do processo intuitivo percebido no contexto de aprendizagem comum às tradições orais, voltou-se toda atenção a essa perspectiva descolonial de ensino.

Por sorte, pois, coincidente às atividades de estágio, oportunizou-se a vinda de Mestre Walter até Belo Horizonte, onde ele promoveu uma de suas oficinas. Conseguimos, com isso, desenvolver a regência deste módulo, que teve a atenção voltada ao processo de assimilação do saber corporal, experimentado, sob a luz dos conceitos de registro destes saberes, citados por Tavares (2012). Isso foi feito através de uma atividade muito simples e comum: a observação do outro corpo e a tentativa de reproduzir e registrar seus movimentos. O mais importante de tudo isso é que, neste caso, tínhamos o corpo do próprio Mestre Walter como referência.

Todos os meses de estágio, e as últimas tocadas foram de suma importância para este contato com Mestre Walter da Nação Estrela. Convidado pelo grupo Trovão das Minas[41] de Belo Horizonte, Walter realizou sua oficina no espaço do Grupo, com quem o Maracatrupe participou ativamente. Já empoderados das toadas, da história, do contexto do Maracatu, e já familiarizados com boa parte do repertório da Nação, a vivência com Mestre Walter foi fundamental. A experiência permitiu reforçar os laços entre o Grupo e o Mestre, ao mostrar que o grupo se sente abraçado pela Nação, que se entende parte dela, e, por isso, a respeita. Diferente de uma postura de consumo e releitura, o contato direto com Walter permitiu aos integrantes do Maracatrupe laços que o ultrapassam. Possibilita que, apesar de nosso outro lugar de fala, deixemos que as vozes do Estrela nos atravessem e falem por si, nos ensinem. Ao mesmo tempo, proporciona que nos empoderemos de forma ética de nosso lugar de pesquisadores,

[41] É importante ressaltar que fui membro fundador do grupo Trovão das Minas,primeiro grupo a divulgar o Maracatu de Baque Virado no estado de Minas Gerais. O grupo completa neste ano 17 anos, e estabelece forte laço com o Maracatrupe, entendido como uma de suas ramificações. O Trovão dedica-se a diversas manifestações da Cultura Negra, tais como Ciranda, Coco, Afoxé, Boi, estuda apenas o Maracatu de Baque Virado da Nação Estrela Brilhante.

sempre buscando mais aprender que ensinar; mais ouvir que falar; e de nossa negritude: em nossos corpos e em nosso fazer musical.

Conclusões

Nossa hipótese no início deste estágio era de que o ensino de música no contexto do Maracatrupe poderia ser entendido como uma prática guiada por uma "opção descolonial", tanto pelo seu caráter afrocentrado, quanto por apresentar ferramentas que potencializam o aprendizado musical, diferentes das utilizadas nos meios formais de ensino. O que percebemos ao fim do estágio é que as estratégias de ensino presentes na prática do Maracatrupe se distinguem do ensino formal de música por ter, no corpo do sujeito praticante, o lugar de registro desses saberes. Nesse processo, a ideia de escrita musical se processa e se registra nos corpos dos integrantes; a linguagem musical, a memória e o saber do Maracatu são retidos e arquivados nos corpos dos sujeitos. A eficiência desse processo de ensino é notória pelo simples fato de que o Maracatu é um saber cultural que nasce resistindo ao regime escravagista, e ainda resiste à opressão racial determinante de nossos padrões sociais. Além disso, nos oferece um olhar afrocentrado de relação com a vida, e por isso, com todos os fazeres que se desdobram dela, em nosso caso, o fazer musical.

Assim, como na Nação Estrela, as regências desse processo de estágio permitiram que o Maracatrupe conseguisse vizibilizar a negritude, contestar o discurso hegemônico ocidental e abordar formas descoloniais de se vivenciar a música. As atividades de regência foram todas pensadas a partir do corpo, como ocorrem nas oficinas de Mestre Walter. Nelas, a metodologia concentra-se na apreensão do ritmo pela observação, e reprodução já no próprio instrumento, fazendo uso do corpo do outro enquanto partitura. Intensidade, linhas rítmicas, manulações nos intrumentos, tudo gira em torno da observação dos batuqueiros mais experientes. Quando muito, o mestre interrompe a oficina, vai em direção à batuqueira ou batuqueiro e executa a linha rítmica ou movimento preterido. O mesmo ocorre no canto: em formato de pergunta e resposta, as toadas são apreendidas na prática, ouvindo e tentando apreender cada palavra. Cada corpo atende a um lugar na formação dos cortejos. Um lugar definido de acordo com seu instrumento, aptidão em tocá-lo e grau de experiência. O resultado

deste processo pôde ser observado desde o primeiro ensaio que sucedeu o encontro com o Mestre, em que os integrantes do Maracatrupe tiveram mudanças significativas em suas performances com seus instrumentos. Não só voltaram com mais desenvoltura e autonomia na execução de seus instrumentos, como também trouxeram para o grupo novas toadas, colaborando, assim, com nosso repertório. As toadas, os ritmos de cada uma (Imalê, Marcação, dentre outros) são recordados em conjunto, de forma colaborativa, e não são mais tão requeridas anotações e outros processos de registro escrito. Cada corpo não é mais representação de uma ação, ou expressão, mas "um local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da musicalidade (...). Nesse sentido, o que no corpo se repete, não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento. " (MARTINS, 2003, p. 66). O repertório da nação trouxe aos integrantes do Maracatrupe discursos de quem se afirma negro, Nagô; a formação física proposta ao grupo de batuqueiros assume o mesmo formato usado nos desfiles de carnaval: como uma guarda, que, no caso dos cortejos carnavalescos, acompanha a corte de um reinado negro. Cada elemento do Maracatu, nesse contexto, é um ato iminentemente político, e busca a transformação da nossa sociedade racista: ao apropriarem-se desses discursos, nossos integrantes passam a ser seus disseminadores; e seus corpos, ao empunhar um tambor, passam a ser arma (TAVARES, 2012) e caminho para (re)existir (SOUZA,2011) em sua negritude.

Pude perceber também o estágio supervisionado enquanto lugar que promoveu um aprofundamento crítico de nossa reflexão sobre as práticas, estratégias, processos educacionais e formativos dentro do Maracatrupe. A partir do estágio, busquei construir um ambiente de ensino de música que trouxe a cada participante uma noção mais consciente enquanto propagador e resistente da cultura negra, intervindo nos nossos processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, foi possível buscar novos/outros caminhos que permitam a inserção de saberes, olhares e perspectivas diversas, sobre o que é ensino de música, buscando, sempre, abraçar sujeitos e identidades também diversos. Assim, é possível pensar num ensino de música atento à pluralidade étnica, cultural e social e, por isso ética e comprometida com a transformação de nossa sociedade.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, VA de L. Sociolinguística educacional. Abralin–40 anos em cena. João Pessoa: Editora UFPB. Recuperado em, v. 27, 2009.

GUERRA-PEIXE, César. Maracatus do Recife. Irmãos Vitale, 1980.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura popular negra. Revista Lugar Comum Revista Lugar Comum Revista Lugar Comum. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 13-14, p. 147-159, 2001.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. Letras, n. 26, p. 63-81, 2003.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

PINTO, Joana Plaza. Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem. 2002.

SOUSA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, HIP-HOP*. São Paulo: Parábola, 2011.

TAVARES, Júlio C. *Dança de Guerra – Arquivo e Arma: elementos para uma Teoria da Capoeiragem e da Comunicação Corporal Afro-brasileira.* Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

RUA DAS PEDRAS, PARA VIOLÃO SOLO, DE PAULO RIOS FILHO: UM ESTUDO SOBRE TÉCNICAS EXPANDIDAS

Cristiano Braga de Oliveira[42]
Flavio Barbeitas[43]

Resumo:
O presente trabalho resulta da preparação da performance da obra *Rua das Pedras*, para violão solo, de Paulo Rios Filho. Tratamos da análise e reflexão acerca das demandas técnicas expandidas contidas na obra. Encontramos diversos recursos expressivos que fogem ao repertório de habilidades do violonista com uma formação mais convencional, tais como: efeitos diversos utilizando voz, poesia acompanhada de efeitos percussivos improvisados, diferentes tipos de percussão e ruídos ao violão. Descrevemos as dificuldades na realização satisfatória de alguns gestos musicais que utilizam técnica expandida e sugerimos possibilidades para a superação das mesmas.

Palavras-chave: técnica expandida ao violão; violão na música contemporânea; *Rua das Pedras*.

Introdução

Nos últimos anos, num contexto em que as práticas musicais em geral têm requerido constante reflexão, a pesquisa em Performance vem se debruçando com frequência sobre novas possibilidades sonoras em instrumentos tradicionais, conhecidas genericamente pela expressão "técnica expandida" ou "técnica estendida".

No Brasil, o desenvolvimento da pesquisa em performance, contudo, não tem sido acompanhado, ao menos com a mesma velocidade, pela prática pedagógica violonística. De acordo com Scarduelli (2015), o ensino de violão se encontra principalmente focado no repertório tradicional (ou seja, basicamente tonal, tendendo a abordar o instrumento segundo os parâmetros técnicos convencionais regidos pela noção de altura definida). [...] “os programas das instituições estão mais voltados ao repertório tradicional de concerto, com aberturas à música latino-americana”. (SCARDUELLI, 2015, p.224). Tal característica contribui para afastar os estudantes do repertório dos séculos XX e XXI devido à falta de familiaridade com suas técnicas e estilos composicionais. O autor demonstra o problema apontando que, dos vinte e seis professores de violão, de diversos lugares do Brasil, entrevistados em sua pesquisa,

[42] **Mestre/doutorando** Universidade Federal do Maranhão. (cristianobviolao@gmail.com)
[43] **Doutor** Universidade Federal de Minas Gerais. (flatb@gmail.com)

somente um relata que trabalha técnica expandida com seus alunos. (SCARDUELLI, 2015, p.224). Ainda sobre o mesmo tema o autor destaca:

> Constatou-se também pouco espaço à contemporaneidade, verificado na lista de compositores citados. Também não se observou nas respostas ao questionário formas de incentivo a diálogos com compositores ou estudantes de composição. Isto pode ser um fato preocupante no que se refere a uma estagnação de repertório. (SCARDUELLI, 2015, p.232).

E nem sequer pode-se dizer que a defasagem é exclusiva da realidade do violão, como se deduz da seguinte constatação feita pela violinista Eliane TOKESHI (2003, p.52): "O desconhecimento de formas mais recentes de escrita acarreta em dificuldades técnicas, que posteriormente, dificultam a aproximação à música contemporânea, sua execução e interpretação".

Tudo indica, portanto, que persistimos com problemas em relação a uma metodologia de ensino que suporte as transformações musicais ocorridas nos séculos XX e XXI, tanto no que diz respeito às chamadas técnicas expandidas quanto às questões de notação. É um cenário complexo, sem dúvida, pois as exigências do repertório contemporâneo, como se sabe, tendem à especificidade, cada peça demandando muitas vezes um conjunto original e inovador de procedimentos, por isso mesmo resistente à sistematização. Some-se a isso o fator inercial típico dos sistemas pedagógicos e escolares, que preferem a relativa comodidade daquilo que já está estabelecido aos desafios exigidos pelo material inédito ou que ainda não alcançou maior consenso.

Dentre as propostas para contornar esses obstáculos, acolhemos neste trabalho a de Luciane CARDASSI (2006), que propõe a documentação dos processos de aprendizagem da obra musical; um relato que, no caso do repertório contemporâneo, possa suprir a relativa lacuna da transmissão oral – ou suplementá-la, quando existe – e da falta de sistematização dos procedimentos de decodificação e interpretação.

> Muito frequentemente no estudo de instrumento ou canto os alunos aprendem com alguém que tenha maior experiência, e essa transmissão ocorre oralmente e através de demonstração prática, ficando normalmente restrita ao espaço da sala de aula, sem a devida documentação. Acredito que a documentação dos processos de aprendizagem de uma obra musical seja uma das experiências mais enriquecedoras do intérprete-pesquisador de hoje, e esses registros de suas experiências práticas virão, sem a menor dúvida, facilitar o caminho para futuros alunos e produzir o aprofundamento almejado na

> área de pesquisa em performance musical no Brasil e no mundo. (CARDASSI, 2006, p.56).

Baseando-se nessas diretrizes, nosso objetivo é analisar e discutir o uso de técnicas expandidas em *Rua das Pedras*, obra para violão solo de Paulo Rios Filho, discorrendo sobre as dificuldades de realização de algumas passagens e fornecendo sugestões de estudo para a sua performance.

1.1. Localizando obstáculos: técnica e notação

Se, como dissemos anteriormente, os obstáculos à abordagem didática do repertório contemporâneo são ligados principalmente a questões técnicas e de notação, é importante revisitar brevemente alguns conceitos a fim de clarear o horizonte de análise. Comecemos com o conceito de técnica:

> Antes de tudo, a técnica é um trabalho mental que culmina com o trabalho dos dedos. Erroneamente e de forma geral o termo é associado à ideia de rapidez, agilidade e velocidade descontrolada. Porém, em todos estes termos não existe uma definição correta, uma valoração que nos dê a imagem exata da palavra técnica [...] Então a "técnica" deve ser interpretada como a obtenção, com o mínimo de esforço, do máximo resultado [...] (CARLEVARO, 1974, p.2. Tradução nossa).

Evidentemente, só se pode falar em "técnica expandida" numa relação com um conceito determinado de "técnica", ou seja, como a expansão de um núcleo de procedimentos instrumentais que em algum momento alcançou a denominação convencionada de "técnica". É preciso considerar, contudo, que essa "técnica" não é uma realidade estável ou incólume. É sempre o resultado de um processo dialético que tenciona as possibilidades sonoras de um instrumento com os vários fatores (históricos, culturais, estéticos, estilísticos) que constroem as práticas musicais de um período e se condensam no repertório daquele instrumento. Nesse sentido, tudo ou boa parte do que hoje é considerado "expansão", amanhã provavelmente estará inserido e estabilizado como "técnica" simplesmente, de forma absolutamente compatível com a definição acima. Um dos principais agentes para a efetivação desse processo, sem dúvida alguma, é o ensino. No entanto, o simples fato de indicarmos uma diferenciação entre "técnica" e "técnica expandida" nos mostra o quão longe está a efetivação desse processo.

No plano prático, dada a citada defasagem pedagógica em relação ao repertório contemporâneo, ocorre uma lacuna no conjunto de habilidades de que o violonista precisa para tocar determinada obra. Nesse cenário, o uso do termo "técnica

expandida"[44] acaba relacionado aos diferentes tipos de toques, gestos, sonoridades e mesmo locais do violão onde se pode produzir som, tudo isso no sentido de justamente expandir as possibilidades expressivas do instrumento em relação ao que é mais habitual no repertório tonal ou modal. Isso porque, nos século XX e XXI, novas demandas, que se afastam do paradigma das alturas definidas (melódico-harmônico), exigem a exploração de sonoridades inusitadas.

Todavia, não é de todo correta uma associação estrita entre técnica expandida e repertório não-tonal, pois essa expansão pode ser entendida sob diferentes pontos de vista, e estar relacionada:

1. ao alargamento da própria técnica "tradicional" do violão. Por exemplo, o uso de pestanas e meias pestanas com os dedos 2, 3 e 4, expandindo a habitual realização com o dedo 1. Ou ao uso do polegar da mão esquerda para pressionar as cordas, em pestanas ou isoladamente.
2. às diferentes possibilidades sonoras do violão que fogem ao padrão de alturas definidas. É o caso dos efeitos percussivos que se valem do violão inteiro como um objeto produtor de sonoridade.[45]
3. ao uso da voz, intimamente mesclada a gestos instrumentais, como expansão das possibilidades idiomáticas.
4. à alteração das características sonoras originais do instrumento por meio analógico, através de interferências físicas (violão preparado ou modificado por interferência de diferentes objetos) ou digitais, através de programas computacionais.

Em *Rua das Pedras* as técnicas expandidas estão relacionadas aos pontos de 1 a 3. Já quanto à notação, o segundo obstáculo mencionado, verificamos que, no século XX, com a quebra do padrão tonal e o consequente surgimento de uma variedade imensa de novas formas de expressão musical, a notação ganhou uma especificidade muito grande, às vezes sendo desenvolvida para suprir as exigências de uma única peça.

---

[44] Outras discussões a respeito de técnica expandida podem ser encontradas nos trabalhos de TOKESHI (2003), LUNN (2010), DA SILVA (2013), VISHNICK (2014), dentre outros.

[45] Outra visão completamente diferente da técnica violonística pode ser notada nas obras *Exoskeleton*, de Arthur Kampela. Trata-se de dois estudos percussivos, uma para viola e outro para violoncelo, cujo nome faz referência à carapuça que alguns animais possuem e servem de metáfora ao que ocorre na música: ela é pensada na perspectiva da técnica violonística, como se o violão, através de sua técnica, pudesse se utilizar da "carapuça de outro instrumento. Elas são tocadas sem arco, com a mão direita e esquerda realizando técnicas violonísticas.

Nesse cenário, o intérprete não apenas deixa de contar com o suporte da tradição para suas escolhas interpretativas, como, sobretudo, é acometido de um desconforto mesmo com a partitura.

> Na música contemporânea, as obras muitas vezes produzem certo estranhamento no intérprete. A notação traz elementos não tradicionais e a própria composição frequentemente requer do intérprete uma determinação muito grande para que seja ultrapassada esta primeira barreira, a da partitura intrincada. (CARDASSI, 2005).

Uma leitura à primeira vista é praticamente impossível tendo em vista as novidades na notação musical e gestos instrumentais que usualmente fogem ao âmbito das habilidades instrumentais do interprete, principalmente quando este teve uma formação musical baseada em repertório tradicional. Como sugestão de estudo CARDASSI (2005) dá ênfase à pré-leitura da partitura, onde serão identificados possíveis problemas de compreensão musical e realização instrumental. Nesse sentido, a relação de cooperação entre compositor e intérprete se torna uma prática usual e necessária.

2. O compositor

Ainda não existem trabalhos acadêmicos sobre a obra de Paulo Rios Filho, que, apesar da pouca idade, tem se notabilizado como um compositor muito profícuo e premiado. Para violão solo, compôs três peças. A primeira foi *Rossianas* Nº 1, em três movimentos, uma alusão irônica às *Rossinianas* de Mauro Giuliani que eram baseadas na obra do compositor italiano Gioacchino Rossini. As *Rossianas*, por sua vez remetem, através de uma desconstrução temática, à obra do cantor e compositor popular pernambucano Reginaldo Rossi. *Rua da Pedras*, objeto deste trabalho e dedicada a Cristiano Braga, é a segunda obra para o violão, e a peça *Repetér*, dedicada ao violonista João Carlos Victor, a terceira. O violão aparece também em obras camerísticas, como *Choro de Estamira*, *Música Peba nº 1* e *2*, *nav tirs nekadus hibridus nº 1* (para conjunto misto c/ violão), *nav tirs nekadus hibridus nº 4* (para violão e flauta), *Xique-Xique Chic!* (para flauta, clarinete, violão e percussão).

Paulo Rios Filho nasceu em Salvador, Bahia. Doutor em composição musical pela Universidade Federal da Bahia, onde defendeu sua tese “Um compor-emaranhado:

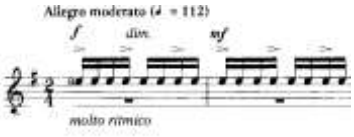
composição e análise ao longo de linhas". Em 2007, sua peça *O Contrariador* foi selecionada para compor o programa da XVII Bienal de Música Brasileira Contemporânea e foi vencedor em duas categorias do I Concurso de Composição Ernst Widmer. Em 2008, foi bolsista de composição no 39º Festival de Inverno de Campos do Jordão. Sua obra *O terramoto de 1755*, também em 2008, foi distinguida com Menção Honrosa no I Concurso Internacional para Jovens Compositores – Cidade de Portimão, em Portugal. No ano de 2009 recebeu premiações pelas peças: *Choro de Estamira*, no NE/BAM Brazilian Composers' Competition, na Holanda e *Mau*, premiada no I Concurso de Composição Prof. Fernando Burgos. Com a obra *O Enigmático Gato de Rimas*, foi contemplado com o prêmio FUNARTE/XVIII Bienal – categoria "câmara" – do júri da XVIII Bienal de Música Brasileira Contemporânea, no Rio de Janeiro. Ao longo de quase dez anos de carreira, Paulo Rios Filho tem trabalhado com uma diversidade de ensembles ao redor do mundo, como é o caso do GNU, Camerata Aberta, Janela Brasileira, Abstrai Ensemble e Duo Robatto (Brasil), Nieuw Ensemble (Holanda), ICE e Orpheus (EUA), Ensemble Modern (Alemanha), e colaborado com músicos como Luciane Cardassi, Lucas Robatto, João Carlos Victor, Cristiano Braga e Humberto Monteiro. Suas obras têm sido apresentadas em diversos estados brasileiros, também em países como Venezuela, Argentina, Holanda, Alemanha, EUA, Portugal e Rússia. Em 2014, Paulo foi um dos 30 compositores a terem obras encomendadas para a XXI Bienal de Música Brasileira Contemporânea, realizada pela FUNARTE no segundo semestre de 2015, no Rio de Janeiro. É membro-fundador da OCA – Oficina de Composição Agora, fundador do Camará Ensemble e da Delta Camerata Exploratória, e professor de música da Universidade Federal do Maranhão – Campus São Bernardo, desde 2013.

2.1 Gênese de *Rua das Pedras*

Rua das Pedras foi pensada sobre uma desconstrução de duas criações distintas: a poesia *Sobre estas Pedras corre o Tempo...*, do poeta e filósofo maranhense Wandeilson Miranda, e a música *Batucada* – que é o *Estudo nº 6* para violão solo, do compositor e maestro Carlos Alberto Pinto Fonseca, que apresenta elementos da música afro-brasileira, influência de quando o compositor mineiro viveu na Bahia.

> A obra é baseada em *Sobre essas pedras corre o tempo*..., do poeta maranhense Wandeílson Miranda — e faz uso de seu texto (adaptado). Dedicada ao violonista Cristiano Braga, é como o efeito de uma lupa passando rapidamente sobre o *Estudo nº 6 – Batucada*, de Carlos Alberto Fonseca. É resultado do encontro entre sujeitos, todos ligados a cidades de ruas de pedras (cortadas por árvores que já não existem). (RIOS FILHO, 2016).

Nas Figuras 1 e 2 podemos perceber como em *Rua das Pedras* o compositor se apropriou de uma síncope sobre a nota mi, como geradora de motivo rítmico e melódico.



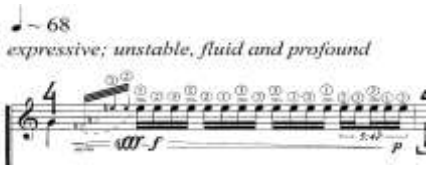


Figura 1: *Estudo nº 6*, Fonseca, c.1. **Figura 2:** *Rua das Pedras*, Rios Filho, c.1.

Em *Rua das Pedras*, este motivo rítmico e melódico é desconstruído à exaustão, gerando gestos e climas musicais completamente distintos. Fugiria ao escopo deste trabalho uma análise detalhada da obra em questão; apontamos esta possibilidade para trabalhos futuros.

3. Técnicas expandidas

Rua das Pedras coloca diversos desafios interpretativos inusuais aos violonistas com formação "tradicional". Em uma pré-leitura, a fim de nos familiarizarmos com possíveis problemas interpretativos, identificamos os trechos nos quais a notação (não convencional) necessitava de uma análise prévia, devido às suas especificidades. Identificamos também os trechos que demandavam a utilização de técnicas expandidas para sua realização ou que incluíam elementos não violonísticos, como poesia falada e efeitos sonoros vocais.

A tabela a seguir (Figura 3) apresenta algumas demandas técnicas necessárias à performance da peça, com uma classificação de sua dificuldade e recorrência. Como dificuldade é um parâmetro subjetivo, variando de acordo com a experiência

instrumental e capacidade motora de cada músico, sua classificação neste trabalho, ainda que bastante pessoal, pode servir de parâmetro para futuras performances da obra[46]. Consideramos algumas variáveis para sua classificação, tais como: velocidade, distância do deslocamento, ritmos complexos, demandas técnicas expandidas. As dificuldades de cada demanda técnica podem estar relacionadas à sua realização simultânea com outra demanda, como por exemplo: velocidade de arpejo com traslado e notas fixas demandando distensões; velocidade de um gesto percussivo aliado a variação de toques em diferentes lugares do violão; ausência de padrão digitacional etc. Considerando todo esse conjunto, a fim de sintetizar a apreciação, elaboramos um índice que resume os níveis de dificuldade e incidência de cada demanda técnica (ver também a tabela na Figura 3):

1- baixa incidência e baixa dificuldade: demandas que são de realização quase imediata, sem a necessidade de tempo de estudo para sua realização.

2- média incidência e média dificuldade: demandas que requerem um certo tempo para sua acomodação, não mais que algumas semanas de estudo.

3- alta incidência e alta dificuldade[47]: demandas que requerem muito estudo e tempo de acomodação para sua realização satisfatória, mais que um mês.

[46] Não pretendemos com este trabalho esgotar as possibilidades de preparo e estudo desta obra, e sim demonstrar escolhas pessoais, baseadas no acumulo de experiências de anos de estudo, que possam dar suporte ao preparo da performance de *Rua das Pedras* para outros violonistas, lembrando que a referida obra é, até o momento, inédita.

[47] As demandas técnicas de alta dificuldade não necessariamente o são todas as vezes que ocorrem na peça. É o caso do arpejo.

Demandas Técnicas Expandidas	Níveis de Dificuldade	Incidência
Pizzicato *alla Bartók*	1	2
pima[48] com abafadores	1	1
Percussão com i.m	3	3
Percussão com a mão aberta	2	1
Tambora	1	1
Efeitos percussivos com alternância de dedos da MD e ME	2	3
Ruídos com a unha raspando a corda	1	1
Efeitos sonoros vocais	2	2
Vibrato transversal mais que meio tom, para fora do braço do violão	1	1
Rasgueados	1	1
Efeitos vocais	2	2

Figura 3: Tabela de níveis de dificuldade e incidência das técnicas expandidas em *Rua das Pedras*.

Como já dissemos, a organização das demandas técnicas da tabela acima é pessoal e tem um caráter didático, servindo apenas para a organização do estudo a partir da visualização dos possíveis problemas. Na sequência, detalharemos a análise de algumas técnicas expandidas presentes na obra e seus possíveis problemas interpretativos.

3.1 Percussão, fala e outros efeitos sonoros

A realização de percussão ao violão exige um bom conhecimento do corpo do instrumento, pois é necessário conhecer os melhores pontos de contato para realizar a percussão e obter a melhor sonoridade para o contexto, encontrando os pontos de maior ressonância e de maior fragilidade. Dependendo do modelo do instrumento, tipo de leque harmônico, espessura do tampo, o lugar de melhor ressonância percussiva pode variar. Instrumentos antigos ou com tampo muito fino, como é o caso de instrumentos construídos com o chamado *Double Top*, podem não ser indicados para este fim.

[48] Polegar, Indicador, Médio, Anular.

Em *Rua das Pedras* os efeitos percussivos acontecem de forma diversa. Ora aparecem na forma de percussão precisa, com ritmo e local onde se deve realizá-los definidos, ora na forma improvisatória, com uma escrita imprecisa.

A percussão precisa em *Rua das Pedras* acontece de diferentes maneiras, ora de forma isolada, ora compondo gestos musicais específicos. Na Figura 4, podemos perceber como o compositor mostra o sistema de notação que utilizará para indicar o local do violão onde deverá ser feita a percussão. As siglas entre parênteses (r./l.h) significam mão direita (r) (*rigth hand*), mão esquerda (l) (*left hand*) e polegar da mão direita (*r.h, thumb*).

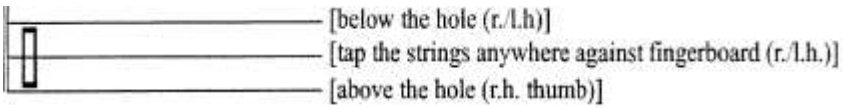


Figura 4: Sistema de notação em *Rua das Pedras*, p.1.

A Figura 5 indica um gesto percussivo a ser realizado em três regiões do violão e que deve ser tocado com diferentes dedos. O ritmo, além de preciso, com indicações de dinâmica variada, é muito rápido, exigindo do intérprete uma habilidade fora do habitual no repertório tradicional do violão, já que temos que tocá-lo com a parte interna dos dedos e não com ponta, como de costume. Gestos percussivos semelhantes a este, acontecem em nove ocasiões durante a peça, sendo que em todas elas com um modelo rítmico e digitacional diferentes, como podemos ver nas Figuras 5 e 6.

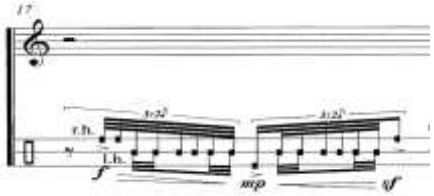


Figura 5: Exemplo de gesto percussivo de difícil realização em *Rua das Pedras*, p.2, c.17.

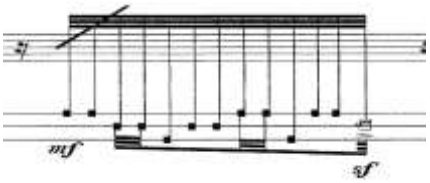


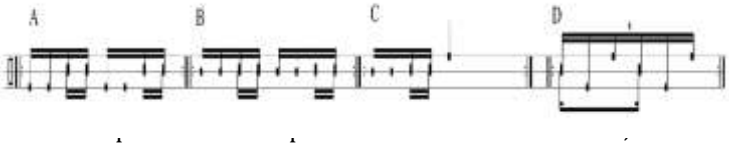
Figura 6: Exemplo de gesto percussivo de difícil realização em *Rua das Pedras*, p.11, c.128.

Podemos perceber nas duas figuras anteriores diferenças na digitação e no ritmo. Acreditamos que a ausência de padrão rítmico e digitacional pode acarretar em dificuldades de memorização destes gestos, tornando sua execução mais árdua.

Após nos depararmos com estas demandas técnicas percussivas, em uma pré-leitura, percebemos uma falta de habilidade motora para tocá-la de forma satisfatória, mantendo a velocidade pedida e realizando as indicações de dinâmicas sugeridas. Este foi um fato novo em nossa vida profissional, tendo em vista que nos deparamos com uma técnica nova, para a qual não víamos possibilidades de realização em médio prazo e nem tínhamos uma ideia clara de como solucioná-la. Também não tínhamos o conhecimento de qualquer método que abordasse uma demanda técnica semelhante. Verificamos que nos encontrávamos ao mesmo tempo, em uma mesma peça, em níveis muito diferentes de desempenho técnico.

Se em *Rua das Pedras* diversas demandas técnicas não nos apresentaram problemas de realização, as percussões precisas, retratadas acima, nos remeteram ao que SWANWICK (2002) chama de nível manipulativo[49], e tivemos de explorar e adaptar os movimentos que faziam parte do nosso repertório de habilidades para tocar esta passagem. Ao relatarmos o problema de realização destas passagens ao compositor, ele propôs mudanças na digitação das passagens, com vistas a facilitá-la. Assim ele sugeriu que, em vez de utilizarmos os dedos para realizar a percussão, utilizássemos as palmas das mãos de forma alternada. Percebemos que isso, embora facilitasse a execução das passagens, acarretava uma mudança no timbre e na qualidade dos sons percussivos. Optamos por experimentar alternativas antes de definir qualquer alteração. De início, experimentamos estudar de forma lenta, com metrônomo, separando os gestos percussivos e estudando de forma isolada cada parte deles, percebendo os problemas específicos de realização.

Na figura 7 estão algumas sugestões de exercícios que em nosso caso, ajudaram a melhorar a realização dos gestos percussivos. Estes exercícios foram realizados de



[49]No n encontram-se representadas as oito al, Vernáculo, Especulativo, Idioma om determinadas mudanças qualita dem a uma dimensão crítica: Senso e Vernáculo correspondem a dimensão da Expressão; Especulativo e Idiomático correspondem a dimensão da Forma e Simbólico e Sistemático correspondem a dimensão de Valor.

acordo com as "Notas de Performance" que antecedem a música (ver Figura 3). Exploramos diversos andamentos, desde semínima = 40 até semínima = 200.

Figura 7: Sugestão de exercícios preparatórios para trabalhar progressivamente a complexidade gestual.

Esses exercícios visaram dividir um gesto percussivo complexo (Figura 4) em vários gestos mais simples, facilitando sua compreensão e assimilação. Realizamos divisões semelhantes a esta em todos os gestos que foram de difícil execução. Após três semanas de estudo, os gestos estavam bem mais fluentes, porém ainda lentos. Notamos que alguns problemas de execução de gestos percussivos, (como os das Figuras 5 e 6), estavam diretamente associados à falta de suporte muscular. Dor e cansaço muscular eram recorrentes, características de quem está começando a aprender um instrumento. Após três meses de estudo a realização destas passagens se mostrou satisfatória.

Problemas como este estão diretamente ligados às práticas interpretativas nos dias de hoje e ao uso de técnicas expandidas. Ao extrapolar as possibilidades sonoras convencionais do violão, o compositor coloca para o intérprete novos desafios, exigindo dele uma renovação constante de suas habilidades com o instrumento, o que pode requerer um tempo maior para a preparação de uma obra.

Nem todos os gestos percussivos em *Rua das Pedras*, porém, são de difícil realização. Alguns são bem mais simples e acontecem ora com função de concluir um gesto musical, ora com função de interferir de forma brusca em uma determinada passagem aparentemente contínua. Surgem na forma de *pizzicato alla Bartók*, abafados ou não, na forma de *tambora* ou rasgueados, notas abafadas, ou também como toques percussivos em diferentes lugares no tampo do violão. Podemos perceber, no exemplo seguinte (Figura 8), uma sequência de efeitos percussivos . Um arpejo abafado, no qual somente soam os sons percussivos, seguido de um tapa, um *pizzicato alla Bartók* e uma sequência de *tambora.*

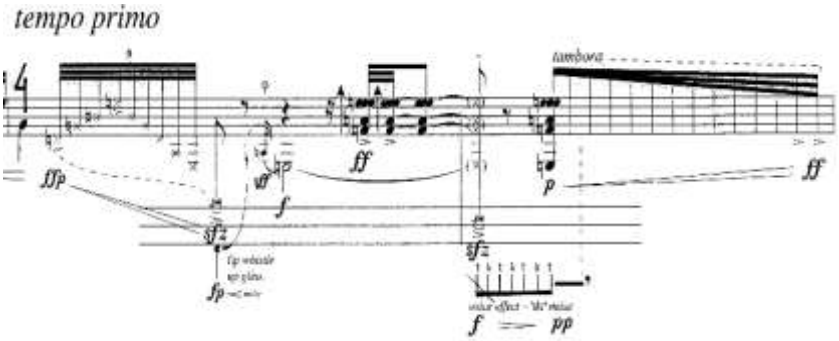


Figura 8: Exemplo de efeitos percussivos em *Rua das Pedras*, c.15-16, p.2.

O uso de notas abafadas em *Rua das Pedras* acontece de forma estrutural, com frequência, até a página nove da peça. As notas abafadas geram um efeito percussivo devido à ausência de altura definida na produção do som. O compositor indica em vários momentos o local que seria o da nota real para se colocar o dedo. Porém devemos fazê-lo sem a pressão necessária para soar a nota, com uma distância mínima do traste para evitar harmônicos, gerando assim um som percussivo no lugar onde soaria uma nota com altura definida. As notas abafadas normalmente aparecem com um ritmo definido. Nos três exemplos seguintes (Figuras 9, 10 e 11) podemos perceber as notas abafadas e seu uso percussivo.

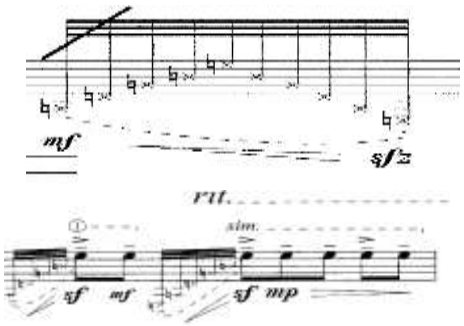


Figura 9: Notas abafadas em *Rua das Pedras*, c.26, p.3. **Figura 10:** Notas abafadas em *Rua das Pedras*, c.6, p.1.

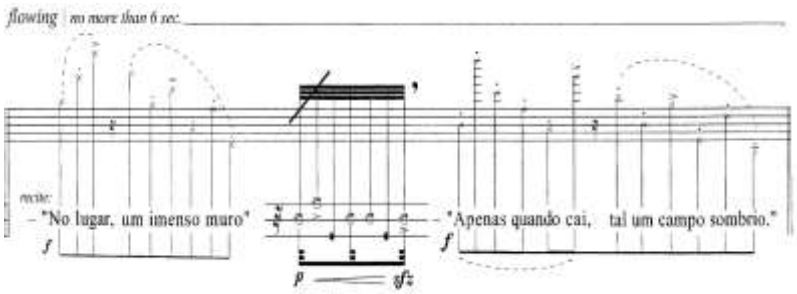


Figura 11: Notas abafadas em Rua das Pedras, c.86-87, p.8.

Na Figura 9, um arpejo veloz, semelhante ao utilizado no *Estudo nº 11* de Villa-Lobos, acontece com notas abafadas. Já na Figura 10, as notas abafadas aparecem em forma de ornamento, preparando e direcionando a chegada da nota Mi. Observando a Figura 11, podemos perceber que as notas abafadas percussivas acompanham o ritmo da poesia, uma utilização musical bem diferente dos exemplos anteriores. Este tipo de percussão não acarreta grandes dificuldades em sua realização.

Em *Rua das Pedras*, todas as vezes que a poesia aparece, o compositor utiliza o violão para acompanhá-la, porém de uma forma não convencional, utilizando efeitos percussivos improvisados, como podemos ver no exemplo que segue (figura 12).

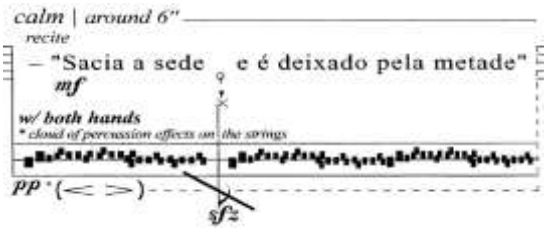


Figura 12: Exemplo de poesia acompanhada de efeitos percussivos em *Rua das Pedras*, c.129, p.11.

Podemos perceber na Figura 12, a indicação de como se deve fazer a percussão neste trecho. Com as duas mãos deve-se realizar uma "nuvem de efeitos percussivos" em cima das cordas. A escrita, embora indique a dinâmica e a expectativa de duração total do gesto (Seis segundos), deixa um bom espaço para improvisação. Em oposição às partes da obra onde a escrita é bem detalhada em indicações de ritmo, dinâmica, agógica e timbre, as passagens com maior grau de imprecisão na escrita irão proporcionar ao intérprete uma maior liberdade interpretativa e, ao mesmo tempo, exigir dele uma postura mais ativa diante da obra. De certa forma, recupera o tipo de comportamento que o violonista acompanhador de canções possui na música popular.

Como colocado anteriormente, a formação do violonista no Brasil é frequentemente focada em técnicas ligadas ao repertório tradicional, que por sua vez não exigem improvisação. Violonistas com este tipo de formação podem se sentir despreparados ao se depararem com uma obra que exija que o intérprete saia fora da sua zona de conforto técnico e musical. Um gesto percussivo, de caráter improvisatório, semelhante ao anterior (Figura 12), é retratado na Figura 13, com a diferença de que a "nuvem de efeitos percussivos" deve ser realizada abaixo da boca do violão.

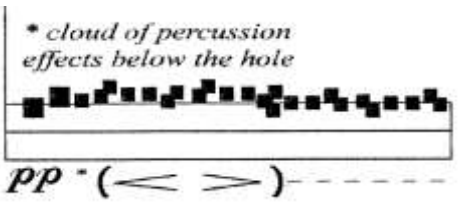


Figura 13: Exemplo de efeito percussivo em *Rua das Pedras*, c.133, p.12.

O próximo gesto percussivo (Figura 14) tem a peculiaridade de "importar" uma técnica típica da guitarra elétrica, o *tapping*. Essa técnica consiste em realizar o som sem a ajuda da mão direita, “martelando” a corda com a mão esquerda. O problema é que, diferentemente da guitarra elétrica, em que os trastes estão muito perto do braço e sua produção sonora acontece por meio de amplificadores elétricos, no violão, esta técnica acarreta em muitos ruídos percussivos secundários, decorrentes do atrito da corda com os trastes. Por isso é que incluímos essa técnica no conjunto dos efeitos percussivos. Podemos também perceber a relação intrínseca, no trecho, entre gesto percussivo e poesia: “Esse mesmo corpo vem subindo a rua...” vem acompanhado por movimentos percussivos do grave ao agudo, traduzindo a ideia de subida.

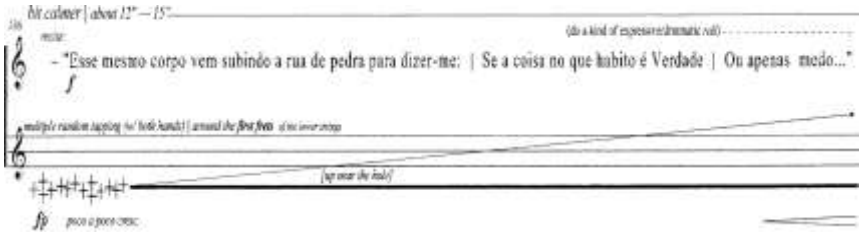


Figura 14: Exemplo de poesia acompanhada por gestos percussivos (*tapping*) em *Rua das Pedras*, c.136, p.12.

Em *Rua das Pedra*s, os efeitos sonoros com a voz e própria enunciação da poesia podem ser um obstáculo para o violonista, pois a prática não é comum no repertório. Para além da poesia contida na peça, o compositor trata a voz como se fosse uma extensão do instrumento.

> A relação entre texto e música se dá, na obra *Rua das Pedras*, mais através do fator rítmico e gestual da poesia — implicado no ato de falar o texto com uma determinada inflexão — do que exatamente dos sentidos criados por ela. Também por isso, para dar relevo a este aspecto, é que a poesia original foi adaptada para a peça: o texto original é contorcido para compor sonoridades, gestos e efeitos musicais mais ou menos precisos, eventos sonoros que se relacionam ritmicamente e timbristicamente ao que o violão faz durante, antes e depois dos trechos com intervenção vocal. Nesse sentido, não há muita diferença entre os momentos em que a voz faz puros efeitos — ruídos

> vocálicos independentes do texto — e aqueles em que a voz deve recitar um texto escrito advindo do poema utilizado, na obra. Trata-se sempre da tentativa de expandir a escrita instrumental para o corpo do instrumentista, que utiliza a voz como uma extensão do violão. (RIOS FILHO, 2016).[50]

Podemos perceber, no exemplo que segue (Figura 15), uma relação direta entre a poesia e os gestos violonísticos. Os efeitos percussivos aleatórios sobre as cordas do violão podem nos dar a impressão de caminhar sobre pedras, uma falta de estabilidade rítmica, um proceder cambaleante, a sugerir um tipo de intenção ao executar esta passagem. O *pizzicato alla Bartók* pode também aludir a um tropeço ou queda, que, todavia, é recuperado com o "correr do tempo" relacionado com notas aceleradas.

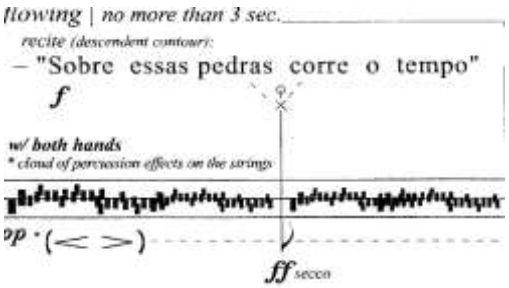


Figura 15: Exemplo de poesia acompanhada por gestos percussivos em *Rua das Pedras*, c.27, p.3.

No próximo exemplo (Figura 16) podemos ver um trecho musical que imbrica gestos vocais e violonísticos. Um assovio que cresce até um fortíssimo que é finalizado com um *pizzicato alla Bartók*, seguido de um rasgueado que é interrompido por um tapa que acontece simultaneamente ao efeito das consoantes "tk" que se desenvolvem até um pianíssimo que é completado pela *tambora*. Neste exemplo vemos a complexidade do uso dos efeitos vocais, que não aparecem de forma isolada, e sim compondo gestos violonísticos complexos, atuando voz e violão como um só instrumento.

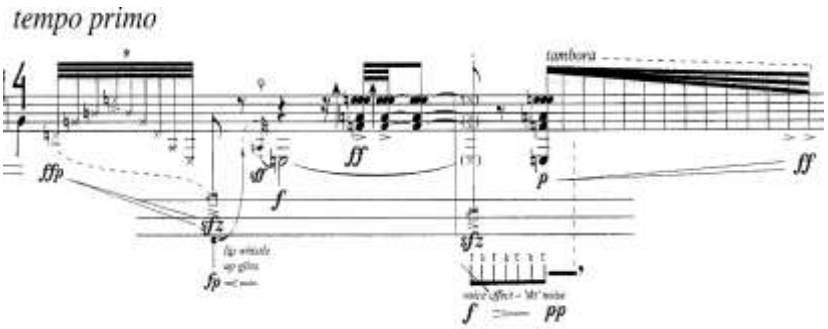


Figura 16: Exemplo de gestos vocais e violonísticos em *Rua das Pedras*, c.15-16, p.2.

[50] Trecho de entrevista realizada com o compositor.

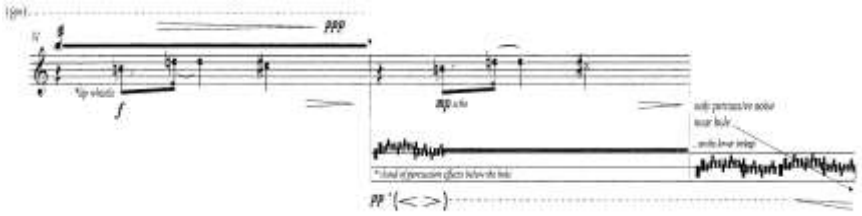
A falta de contato com metodologias de ensino da música contemporânea é também recorrente no ensino musical em geral, principalmente quando falamos de conservatórios de música. No ensino tradicional de música nos conservatórios, a disciplina percepção musical, tem como um de seus fundamentos o solfejo, frequentemente baseado em música tonal e quando não, em solfejos de sons com alturas definidas. A realização de efeitos sonoros, como ruídos, assovios dentre outros, acabam sendo, para o intérprete, um desafio didático.

A realização de alguns efeitos sonoros contidos em *Rua das Pedras* foi problemática, ao ponto de adaptações terem que ser realizadas. As adaptações foram discutidas com o compositor de forma colaborativa. Os dois efeitos vocais abaixo (Figura 17) foram os mais problemáticos, o assovio e o estalo de língua.

Figura 17: Notas de performance em *Rua das Pedras.*

O efeito sonoro de estalo de língua não pôde ser realizado de forma satisfatória. Mesmo após muitas tentativas não conseguimos o ajuste correto para fazê-lo, com uma intensidade razoável. Ele foi, então, substituído por um estalo de lábios. Isso ocasionou uma mudança no timbre, porém com uma intenção musical semelhante. Tal efeito acontece duas vezes durante a peça, nos compassos 26 e 55.

Outra adaptação foi relativa aos assovios. Nas partes em que o assovio possui altura definida, como no exemplificado na figura 18, não conseguimos realizá-lo no registro indicado, e tivemos que transpô-lo uma oitava abaixo. De acordo com o compositor, isso acarretou uma mudança expressiva no gesto musical, sem, no entanto, descaracterizá-lo.[51]



[51] O compositor manifestou a intenção de revisar as "Notas de Performance" (Bula) a fim de inserir a possibilidade de realizar as notas assoviadas em outras oitavas.

Figura 18: Exemplo de assovios em *Rua das Pedras*, c.31-33, p.4.

No próximo exemplo (Figura 19), o problema de execução do assovio foi relativo ao tempo. A realização do assovio no tempo estipulado na partitura se mostrou ineficaz. O assovio acontece depois de um gesto musical veloz, devendo ser realizado de forma precisa e simultânea com um tapa nas cordas do violão. Mesmo depois de muito tempo de estudo, o assovio sempre ficava atrasado em relação ao tapa. Também encontramos dificuldades em realizar o *glissando* indicado, o assovio se esvaía no meio do *glissando*. Este gesto, em comum acordo com o compositor, foi substituído por um efeito sonoro que tentou se mostrar semelhante; um sopro com muito ar entre os dentes, tentando simular um assovio.

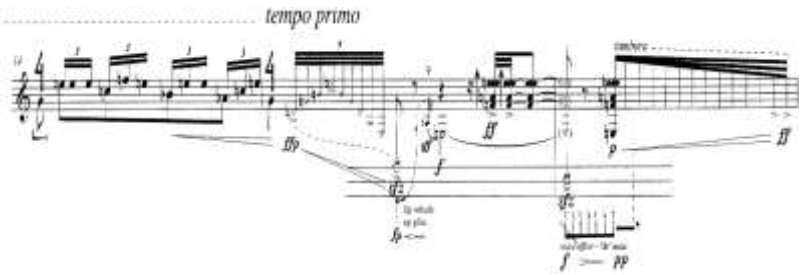


Figura 19: Exemplo de assovio em *Rua das Pedras*, c.14-16, p.2.

Novamente a intenção do compositor teve que ser modificada em função de uma dificuldade do intérprete na realização do gesto musical. Contudo, o contato direto com o compositor possibilitou uma interação essencial na realização das mudanças, no intuito de manter ao máximo a intenção musical original. Quando nos referimos à "intenção do compositor" não estamos nos remetendo à crença já retificada anteriormente (e referendada por muitos até hoje, infelizmente) de que o performer é um simples mediador entre as ideias do compositor e o público, devendo então entendê-las e respeitá-las e obedecê-las, e sim à ideia que na música contemporânea, a relação de troca de ideias entre compositor e intérprete se faz benéfica e necessária no a fim de experimentar diferentes soluções interpretativas na preparação de uma obra.

4. Considerações finais

O fazer musical na contemporaneidade coloca para o intérprete novos desafios musicais. Neste contexto, a própria falta de uma tradição que dê suporte a uma interpretação aliada à infinidade de possibilidades expressivas acaba impondo que o violonista se renove a cada performance de uma nova obra.

Devido às suas peculiaridades, *Rua das Pedras* exigiu uma estratégia prévia de leitura e um levantamento minucioso das demandas técnicas expandidas, a fim de serem identificados possíveis problemas de execução instrumental. Problemas que, quando encontrados, foram isolados e estudados em suas características.

Embora existam trabalhos consistentes que discutem o uso da técnica expandida ao violão, eles são recentes e em pequeno número. A falta de uma metodologia para o estudo de técnicas violonísticas expandidas implicou em grandes dificuldades na preparação de *Rua das Pedras*, as quais foram superadas mediante muita reflexão e, sempre que possível, com o auxílio do compositor da obra.

Ao final deste trabalho podemos perceber que, se de um lado, há o problema do ensino e da falta de métodos didáticos que auxiliem no desenvolvimento de uma técnica expandida, de outro, num cenário em que cada peça vai lidar com as inovações de um jeito específico, é problemático pensarmos em sistematização pedagógica, sendo que a colaboração compositor/intérprete nasce da própria impossibilidade de o ensino dar conta de tudo, e não apenas no momento atual. Ainda que seja muito desejável que o ensino se atualize, alguns dos problemas que vivenciamos na preparação de *Rua das Pedras*, provavelmente iriam permanecer, pois a produção contemporânea de vanguarda propõe justamente o desafio constante da inovação. A importância deste tipo de colaboração entre compositor e intérprete ficou evidenciada no século XX, como nos revela o exemplo das *Sequenzas*, de Luciano Berio. Essa prática perdura e foi essencial para a interpretação de *Rua das Pedras*.

Esperamos que trabalhos como este possam contribuir para a reflexão acerca do uso de técnicas expandidas ao violão bem como para o desenvolvimento de metodologias de ensino que abarquem as diversas possibilidades do fazer musical ao violão.

Referências

CARDASSI, Luciane. Klavierstück IX de Karlheinz Stockhausen:estratégias de aprendizagem e performance. ***Per Musi***, v.12, p.55-64. Belo Horizonte, 2005.

._____ Sequenza IV de Luciano Berio: estratégias de aprendizagem e performance. **Per Musi**, v.13, p.44-56. Belo Horizonte, 2006.

CARLEVARO, Abel. *Escuela de La guitarra*: exposición de la teoria instrumental.Buenos Aires. Barry, 1979.

DA SILVA JUNIOR, Mário. *: panorama, conceito e estudos de caso nas obras de Edino Krieger, Arthur Kampela e Chico Mello.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2013.

LUNN, Robert Allan. *Extended Techniques for the Classical Guitar*: A Guide for Composers. Tese de Doutorado. Univerisidade do Estado de Ohio. Ohio, 2010.

TOKESHi, Eliane. "Técnica Expandida para Violino e as Variações Opcionais de Guerra Peixe: reflexão sobre parâmetros para interpretação musical." *Música Hodie* 3.1/2. Goiânia, 2012.

VISHNICK, Martin Lawrence. *A Survey of Extended Techniques on the Classical Six-String Guitar with Appended Studies in New Morphological Notation*. Tese de doutorado. City University London, 2014.

SCARDUELLI, Fabio, FIORINI, Carlos Fernando. "O violão na universidade brasileira: um diálogo com docentes através de um questionário**." Per Musi**, v.31. Belo Horizonte, 2015.

9. SWANWICK, Keith. ***A basis for music education***. Routledge, 2002.

Referência de Partitura

RIOS FILHO, Paulo. *RUA DAS PEDRAS* para violão solo, 2014.

RIOS FILHO, Paulo. Entrevista realizada em novembro de 2016.

MODIFICAÇÕES TÉCNICAS E ESTILÍSTICAS VOCAIS POR MEIO DE AJUSTES NO TRATO VOCAL: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DO CANTO

Daniela da Silva Moreira[*]

Resumo:
Desde muito tempo o ensino do canto vem sendo desenvolvido por meio de transmissão oral e empírica, na grande maioria das vezes, baseado no conhecimento adquirido a partir de sensações, sendo disseminado, de maneira subjetiva, por meio de uso de termos metafóricos. Foi a busca por uma abordagem de ensino vocal mais objetiva que instigou a realização deste trabalho que trata da utilização pessoal de uma abordagem fundamentada em conceitos relacionados às ações da musculatura do trato vocal e no uso destes nas aulas de canto. Partindo de estudo bibliográfico sobre conceitos advindos das ciências da voz, chegou-se até abordagens que têm como foco o uso das estruturas que compreendem o trato vocal, mais especificamente partes nomeadas como partes móveis, e viu-se que esta poderia ser uma forma de ensino mais objetiva, capaz de permitir ao cantor compreender e controlar mais rapidamente o uso de sua voz cantada. O trato vocal se estende das pregas vocais até os lábios externos da boca, constituindo-se pelas estruturas das cavidades oral, nasal, faríngea e laríngea, e é a partir de alterações na sua configuração que podemos produzir diferentes sonoridades. Tais alterações podem ser alcançadas por meio de ajustes nas suas partes móveis (laringe, lábios, véu palatino, língua, mandíbula e bochechas). Determinados ajustes nessas estruturas podem modificar as dimensões, forma e comprimento do trato vocal, influenciando nos espaços em que as vibrações laríngeas (geradas com o ciclo vibratório das pregas vocais) ressoarão e, desta forma, provocando diferenças entre os parciais harmônicos gerados ou diferenças no som vocal final. O controle sobre o uso e ajustes dessas partes móveis auxilia na produção de sons normalmente nomeados no canto como “claros”, “escuros”, “cheios”, “leves”, bem como na construção de técnicas vocais diferentes. A ideia, nesta abordagem, é que o cantor não se baseie apenas em sensações e na constituição subjetiva e metafórica de como o seu som soa, mas também nos movimentos musculares reais com que está trabalhando. A partir da observação das possibilidades de ação das partes móveis do trato vocal foi possível construir esquemas vocais específicos que possuem o objetivo de trabalhar, junto ao aluno, com a criação de memórias de acesso para produção de modificações técnicas e estilísticas vocais, representando assim uma alternativa mais direta para o aprendizado do cantor sobre a utilização de seu instrumento vocal, em diferentes contextos de técnica vocal. Ressalta-se que não somente as estruturas aqui estudadas são responsáveis por modificar a voz, como também questões referentes à pressão subglótica e à ação dos músculos intrínsecos da laringe sobre as pregas vocais, porém, o uso desta abordagem no ensino do canto, com enfoque em ajustes nas partes móveis do trato vocal, pode garantir que o cantor controle as modificações vocais desejadas mais facilmente.

Palavras-chave: Canto. Trato Vocal. Técnica Vocal.

Introdução

Ao se referir a metodologias de ensino de técnica vocal, ainda hoje, veem-se métodos desenvolvidos que tem como base a transmissão oral e empírica, partindo do conhecimento normalmente adquirido a partir de sensações dos professores de canto e transmitido de maneira subjetiva.

[*] Especialista em Fundamentos em Voz. Universidade Federal de Pelotas. (danieladasilva.moreira@ hotmail.com)

As bases primordiais dessas metodologias são os exemplos auditivos dados pelo professor de canto em conjunto ao uso de uma terminologia metafórica que utiliza simbolismos para tentar definir significados de suas próprias sensações corporais e musicais e/ou para indicar o que o aluno deve buscar em sua voz. Porém, nas últimas décadas, cada vez mais as ciências da voz veem aprofundando seus estudos sobre fisiologia e acústica da voz, e engajando estes conhecimentos junto à pedagogia vocal (VURMA, 2003 *apud:* SOUZA et al., 2010, p.318).

Entende-se que a metáfora é funcional e esta pesquisa não quer dizer que o método não deve ser utilizado, porém, acredita-se que seu uso consciente, interligado a uma abordagem mais objetiva, se torna muito mais eficiente. Há também alguns conceitos errôneos, advindos dessas metodologias metafóricas, que já foram desmistificados por pesquisas em voz mais recentes e devem ser atualizados na instrução do ensino do canto, assim como no aprimoramento da transmissão de outros conceitos dúbios, muitas vezes utilizados. Os avanços das ciências da voz veem propiciar que a educação vocal se torne mais concreta e objetiva, fazendo, assim, com que o aluno tenha muito mais embasamento para aperfeiçoar sua prática vocal e mesmo para trabalhar com o ensino do canto posteriormente.

Acrescenta-se, ainda, que muitos cantores passaram a se desenvolver vocalmente de maneira intuitiva, tentando alcançar diferentes resultados vocais (necessários em determinados estilos e técnicas vocais, principalmente no âmbito da música popular). O próprio ensino do canto passou a trabalhar de forma intuitiva na construção de novas abordagens de ensino, porém, “aquela que vinha sendo uma prática intuitiva vem buscando cada vez mais um corpo sólido de conhecimentos em busca de explicações e aperfeiçoamento” (PICCOLO, 2005, p. 409).

Foi essa busca por uma abordagem de ensino vocal mais sólida que instigou a realização deste trabalho, que, partindo de estudo bibliográfico sobre conceitos advindos das ciências da voz, buscou entender melhor como acontece fisiologicamente o processo de produção da voz e como o cantor pode controlá-lo em sua prática. Esta pesquisa trata também da utilização pessoal de uma abordagem de ensino vocal fundamentada em conceitos relacionados às ações da musculatura laríngea e estruturas supra glóticas, com enfoque em ajustes realizados no trato vocal, como forma de adaptar o ensino do canto

para as demandas encontradas junto aos alunos, nas novas perspectivas de buscas técnicas vocais da atualidade.

O presente trabalho visa apresentar, inicialmente, uma contextualização de como a produção vocal ocorre: Desde o processo neurológico primário que ativa os sistemas envolvidos na produção da voz; passando aos processos relacionados à vibração das pregas vocais (que ocorre devido à modulação do fluxo de ar corrente nos movimentos cíclicos de abertura e fechamento entre as pregas vocais), geradores das frequências medidas em hertz que formam o som vocal (amplificado no nível supra glótico); até chegar a conceitos sobre a musculatura laríngea envolvida nos processos de controle e modificação das frequências que influenciam na qualidade do som vocal, capazes de gerar características acústicas diferentes à voz produzida (VIEIRA, 2004, p.71).

O trabalho apresenta breves conceitos sobre a musculatura laríngea intrínseca, reforçando sua importância no funcionamento das pregas vocais, nas modificações acústicas das frequências e na produção dos registros vocais. Contudo, tem enfoque maior nas estruturas supra glóticas que compreendem o trato vocal, mais especificamente em suas chamadas partes móveis, e em como ajustes e modificações realizados nestas estruturas são capazes de alterar o som vocal, tornando possível criar modificações estilísticas e técnicas em um mesmo registro vocal ou em registros diferentes.

O trabalho expõe, ainda, algumas possibilidades de ajustes nas partes móveis do trato vocal, elucidando quais modificações estes ajustes geram nas características da voz, com o objetivo de trabalhar com o aluno no condicionamento do seu instrumento vocal e na criação de memórias de acesso para produção de modificações técnicas e estilísticas vocais.

1. Conceitos sobre a produção da voz

O ato humano da produção da voz, falada e cantada, inicia-se por um processo neural, no qual impulsos nervosos partindo do córtex cerebral enviam mensagens ao nosso corpo, ativando todos os sistemas envolvidos para que o ato de produção vocal seja gerado.

Este processo neural ativa os núcleos motores do tronco encefálico e da medula, transmitindo impulsos nervosos para a musculatura laríngea, responsável pela vibração e funcionamento das pregas vocais, assim como para as estruturas responsáveis pela articulação dos sons e dos processos ressonantais e de amplificação, e para o tórax e abdome que auxiliam no processo de controle da respiração (PINHO et al., 2014, p.3).

A partir desses estímulos que se iniciam no sistema nervoso, para que a produção vocal seja gerada é necessário que, inicialmente, o processo de inspiração seja ativado. O ar, ao ser inspirado (enchendo os pulmões), faz com que o diafragma seja abaixado, permitindo mais espaço para que os pulmões se tornem um bom reservatório de ar. Por meio da movimentação do diafragma, no retorno à sua posição natural, o ar é expirado, e, ao passar pelas pregas vocais em adução (fechamento), ocasionam sua vibração, o que, com assistência dos sistemas fonatório e de ressonância resultará em sons com altura e forma definida.

De acordo com Sundberg (2015), estes processos de inspiração e expiração necessitam do auxílio de dois grupos musculares determinantes: os músculos inspiratórios, que seriam os músculos intercostais e o diafragma que geram a força inspiratória; e os músculos expiratórios, que seriam os músculos abdominais que geram a força expiratória (SUNDBERG, 2015, p. 52-54). Tais grupos musculares ajudarão no controle da coluna de ar que passará pelas pregas vocais e produzirá a sua vibração, emitindo frequências que constituem os sons vocais. Este controle da coluna de ar nada mais é que o “apoio”, muito indicado no ensino do canto, representando a coordenação adequada do processo de expiração e fonação que deve fornecer um som firme com quantidade e reserva de ar adequada à demanda vocal exigida, sem provocar quaisquer tensões desnecessárias na laringe (DOSCHER, 1994 *apud*: MARIZ, 2013, p. 101-102).

Desse modo, o ar expirado, ao passar pelas pregas vocais em adução, ocasionará a sua vibração. Esta vibração que gera o som vocal ocorre através do movimento ondulatório da mucosa que constitui as pregas vocais (LOUZADA, 1982, p. 38), o que hoje é explicado pela Teoria Aerodinâmica-Mioelástica, relacionada ao princípio do efeito de Bernoulli.

O efeito de Bernoulli na fonação se refere ao aumento da velocidade das partículas de ar ao passar pela laringe, reduzindo a pressão entre as pregas vocais, “desencadeando um efeito de sucção que aproxima as pregas vocais entre si, seguidas

de um retrocesso elástico que promove nova adução glótica e o recomeço de um novo ciclo vibratório". (FAWCUS et al., 2004 apud SCHWARZ, 2006, p.20).

Porém, as ciências da voz sabem que somente esta teoria não explica a gama de possibilidades vocais que o ser humano é capaz de produzir. Se sabe que não apenas o princípio do efeito de Bernoulli é o responsável pelos movimentos de abertura e fechamento das pregas vocais, necessários para o ciclo vibratório, como também a atuação da musculatura laríngea é importante nesse processo.

Sabe-se que os músculos extrínsecos da laringe são responsáveis pelos movimentos de abaixamento e elevação da laringe, enquanto os músculos intrínsecos são responsáveis pelos movimentos de abertura (abdução) e fechamento (adução) das pregas vocais, assim como auxiliam no controle da frequência e da intensidade da voz. (BAÊ; PACHECO, 2006, p.35).

Consequentemente, os músculos intrínsecos da laringe também são responsáveis pela movimentação e ajustes diretos nas pregas vocais, auxiliando no controle das frequências e registros vocais, bem como em modificações técnicas e estilísticas da voz.

> São os músculos da laringe que determinam o funcionamento das pregas vocais a uma dada pressão subglótica. Por sua vez, a pressão subglótica desempenha papel preponderante sobre a intensidade e frequência da fonação – propriedades da voz que devem ser controladas com maestria pelos cantores (SUNDBERG, 2015, p. 50).

Sendo assim, é preciso que haja determinada pressão subglótica e determinado ajuste e tensão muscular das pregas vocais para que ocorra a vibração e produção dos sons vocais com altura, intensidade e qualidade vocal definidas.

Sobre os músculos intrínsecos da laringe, como já dissemos, estes podem controlar a abdução e adução das pregas vocais, a frequência e a intensidade da voz, por meio da ação de grupos musculares que podem ser abdutores, adutores e tensores. Sendo considerados Músculos Abdutores: Cricoaritenóideos Posteriores (CAP); Músculos Adutores: Aritenóideos transverso e oblíquos (AA), os Cricoaritenóideos laterais (CAL) e o compartimento externo do Tireoaritenóideos (TA); e Músculos Tensores: o compartimento interno do Tireoaritenóideos (TA) e os Cricotireóideos (CT) (PINHO et al., 2014, p. 23).

Todos estes músculos são importantes no controle e mudança da qualidade vocal, porém, são principalmente os músculos TA e CT os considerados essenciais na

produção dos registros vocais. No registro basal (ou *Fry*), por exemplo, há participação quase absoluta do músculo TA (ARAÚJO, 2013, p. 17). Já no registro modal, que compreende os chamados "registro de peito" (também indicado como "registro denso"), "registro misto" e "registro de cabeça" (também indicado como "registro tênue"), ocorre grande atividade de ambos os músculos ao longo de toda a extensão vocal. Há predominância de TA no registro modal de peito e predominância de CT no registro modal de cabeça. No registro misto, ocorreria certo equilíbrio de participação desses dois músculos no decorrer da extensão (PINHO et al., 2014, p. 59).

Assim, podemos entender que o TA é ativado nas notas mais graves da extensão vocal, e o CT, nas notas agudas. Porém, é também possível, por exemplo, utilizar o alongamento do músculo TA em regiões mais agudas em que já existiria a participação do CT. Isso gerará uma mudança na qualidade vocal, sendo essa uma mudança estilística utilizada para uma técnica vocal específica.

Ou seja, dependemos do funcionamento da musculatura intrínseca da laringe para poder transitar vocalmente entre registros, técnicas e estilos vocais diferentes. Obviamente, não somente os movimentos desses músculos intrínsecos estabelecem as mudanças estilísticas e de qualidade vocal, como há também a interferência dos processos de articulação e ressonância que ocorrem no nível supra glótico do trato vocal, abordados a seguir.

Ainda sobre os movimentos e ajustes intrínsecos dos músculos da laringe, autores como Richard Miller defendem que o cantor não deve se preocupar em como ocorrem os movimentos da musculatura laríngea, "pois a laringe fica sob a resposta sinérgica à síndrome da ressonância do trato vocal" (MILLER *apud:* SANTOS, 2010, p. 101), ou seja, os ajustes ocorrem simultaneamente ao processo respiratório e fonador que é iniciado após a intenção de produzir uma palavra, som ou nota. Trabalhos atuais das ciências da voz, porém, veem investindo cada vez mais em pesquisas e conhecimentos sobre a ação da musculatura intrínseca da laringe na produção de diferentes recursos vocais, e, particularmente, esta pesquisa defende que conhecer os conceitos sobre a função intrínseca ajuda o cantor a entender e questionar-se de maneira mais efetiva sobre os processos vocais reais que produz ou que deseja produzir.

Porém, a consciência sobre estes movimentos da musculatura laríngea intrínseca realmente mostra ser de difícil acesso para os cantores. Embora os avanços em relação à

efetividade muscular envolvendo o instrumento vocal tenham sido enormes nos últimos anos, muitos dos conhecimentos recentes, sobre os processos relacionados à produção de diferentes técnicas vocais, necessitam de uma ampliação, ainda carecendo de publicação de métodos de ensino que ajudem o aluno a entender e ativar diretamente essa musculatura sem basear-se apenas na subjetividade.

Da mesma forma, muitas vezes não é fácil trabalhar um enfoque mais anatômico com o aluno cantor, atendo-se às questões de função dos músculos intrínsecos da laringe, principalmente em um momento inicial de construção de autoconhecimento vocal, porém, ressalta-se que esse conhecimento não deve deixar de ser abordado, uma vez que o cantor deve entender anatomicamente de seu instrumento vocal, mesmo que de maneira básica, para fugir do entendimento puramente empírico, baseado em metáforas e sensações, e passar a atentar também para as questões reais anatômicas e fisiológicas que ocorrem na ação do canto.

Partindo da normal dificuldade de controle e consciência sobre o funcionamento dos músculos intrínsecos, buscou-se criar uma abordagem de ensino mais objetiva, que pudesse dar enfoque a questões musculares que fossem de acesso mais fácil ao aluno, bem como algo que instigasse o aluno de canto a criar memórias de acesso de movimentos realizados, para saber ativar, quando necessário, a musculatura vocal desejada.

Chegou-se então até as chamadas partes móveis do trato vocal, que são mais "palpáveis" ao aluno, de fácil controle e percepção corporal. Por meio delas se torna mais direta e objetiva a criação de esquemas que auxiliam em ajustes vocais que influenciam na construção de modificações técnicas e estilísticas vocais.

A seguir falaremos então do trato vocal e do uso de ajustes nas suas chamadas partes móveis.

2. Os fenômenos acústicos e ajustes no trato vocal

Conforme Santos, (2010, p. 20) "o trato vocal é um dos elementos mais relevantes para a compreensão dos fenômenos acústicos vocais". A autora descreve o trato vocal como sendo formado pela boca, faringe, laringe (e cavidade nasal quando os sons são nasais), e afirma que é no trato vocal que ocorrem os principais mecanismos de

amplificação da voz, sendo as modificações da configuração do trato vocal capazes de alterar as propriedades acústicas do som (SANTOS, 2010, p.21).

Temos ainda que o trato vocal consiste em um sistema ressonador supra glótico que se estende do trecho entre as pregas vocais até os lábios, respondendo à demanda articulatória da fala e do canto e às vibrações laríngeas, influenciando no timbre da voz cantada. (NEMETZ et al., 2005 apud TAVARES; SILVA, 2008, p. 406; MILLER, 2004 apud SANTOS, 2010, p. 20).

Para Louzada, o trato vocal é formado pelas estruturas da laringe, faringe, boca e fossas nasais, encontrando-se nele estruturas fixas, meio-fixas e móveis, como: a abóbada palatina óssea, que é fixa; a parede posterior da faringe, que, de acordo com Louzada (1982) é um setor meio-fixo, sendo os músculos faríngeos capazes de retrair ou elevar o pavilhão faringobucal; e as suas partes móveis. Sendo estas partes móveis: o véu palatino (também conhecido como palato mole); a mandíbula; a base da língua (assim como toda a parte livre da língua); os lábios; as bochechas; e as paredes que vão da boca à faringe até o início da laringe. (LOUZADA, 1982, p. 102).

Com alterações destas partes móveis torna-se possível modificar a configuração do trato vocal, pois sua forma é determinada pelos ajustes dos lábios, mandíbula, língua e laringe, enquanto seu comprimento pode ser alterado por meio do abaixamento ou elevação da laringe e de posicionamento dos lábios (SANTOS, 2010, p. 21). As alterações da configuração do trato vocal representam as principais responsáveis pelas diferenças na qualidade vocal que podem estabelecer formas ou estilos diversos de cantar. Por meio desses diferentes ajustes é que podemos identificar sonoridades específicas de diversos gêneros musicais, como a técnica do canto lírico usada na música de concerto, ou as diferentes técnicas vocais utilizadas nas diversas manifestações de canto popular, por exemplo.

> A mudança na forma, na posição e no grau de elasticidade das estruturas do trato vocal permite combinações acústicas variadas, ou seja, diferentes ressonâncias, o que resulta na imensa variedade de sons (...) que somos capazes de produzir. (RUSSO, 1999 apud SANTOS, 2004, p. 25).

Dessa forma, as modificações e combinações das estruturas supraglóticas que compreendem o trato vocal influenciam também nos processos de variações ressonantais, que podem ser alcançadas por meio da movimentação da laringe, do véu

palatino, da língua, da mandíbula, dos lábios, e também na forma de utilização do espaço faríngeo[52].

A partir de modificações na configuração do trato vocal, torna-se possível estabelecer "formas", sonoridades e, consequentemente, técnicas vocais diferentes. Tais modificações e ajustes musculares realizados no trato vocal (cujo enfoque nesta pesquisa será sobre os ajustes em suas partes móveis) geram modificações no som vocal por meio de diferenças entre os parciais harmônicos gerados na amplificação da voz, podendo ser utilizados como ferramentas para obtenção de resultados técnicos e estilísticos vocais diferentes.

Assim sendo, o enfoque desta abordagem de ensino é trabalhar as partes móveis do trato vocal: lábios; véu palatino; língua; mandíbula; laringe (e espaço de inserção da faringe); e mesmo bochechas. Trabalhar as possibilidades de ajustes e combinações de esquemas dessas partes, incentivando o aluno a perceber as modificações nas dimensões, forma e comprimento de seu trato vocal e no conhecimento sobre como esses ajustes geram alterações nas características de sua voz.

Muitas vezes, essas alterações vocais são solicitadas no ensino do canto, de maneira subjetiva, nomeadas como sons "claros", "escuros", "cheios", "leves"; "suaves", "pesados", definições geralmente utilizadas como analogias para auxiliar no entendimento do aluno sobre a produção do seu timbre ou qualidade vocal. Geralmente, o aluno responde bem à ideia subjetiva de como a sua voz deve soar, porém, aqui, acredita-se ser necessário que o aluno entenda como essas alterações são geradas, para que saiba qual musculatura deve ativar e que ajustes realizar quando lhe pedem um som "claro" ou um som "escuro", e que, acima de tudo, ele saiba o que significa fisiologicamente essas ideias subjetivas.

A seguir, falaremos um pouco sobre alguns possíveis ajustes nas partes móveis do trato vocal, como os movimentos de abaixamento e elevação da laringe; elevação e abaixamento do véu palatino; e movimentos realizados nos lábios, mandíbula, língua e bochechas; como eles acontecem e o que geram no som vocal.

Conforme mencionado, a laringe pode ser abaixada ou elevada. Ao ser abaixada, faz com que o trato vocal seja alongado; quando elevada, o comprimento do trato vocal é diminuído. Com o abaixamento da laringe se obtém um reforço de harmônicos graves,

[52] A faringe se divide em: nasofaringe (espaço ao fundo da cavidade nasal), orofaringe (região oral, fundo da garganta), e laringofaringe (base da língua até o início da laringe).

em contrapartida, sua elevação reduz os harmônicos graves e amplia os harmônicos agudos da voz (RUBIM, 2000 apud SANTOS, 2010, p. 106).

Se a laringe permanece em sua posição natural, ou é levemente elevada, espera-se que a voz apresente uma sonoridade geralmente identificada como "clara", que é exatamente a supressão de parciais dos harmônicos graves. Se a língua for elevada ou recolhida, também pode influenciar nessa percepção de sonoridade "clara". Utilizando essas definições, no intuito de usar uma abordagem mais próxima da popularmente empregada, temos a seguinte colocação:

> A laringe baixa, que significa uma caixa harmônica de maior extensão, é determinante para a ressonância dos harmônicos mais graves, logo, para o timbre e o "volume" da voz [...] Temos então que a laringe alta promove voz "clara"; a baixa a voz "escura". (LOUZADA, 1982, p. 41).

É importante esclarecer que não apenas o emprego de laringe alta promove a voz "clara", já que a sua manutenção em posição natural, aliada a outros fatores como posicionamento labial, também pode auxiliar na diminuição de harmônicos graves e reforço de harmônicos médios e agudos.

Os termos voz "clara" ou "aberta", voz "escura" ou "coberta" são apresentados por Sílvia Pinho (2003) com as seguintes definições: a voz "clara" ou "aberta" significa o uso de uma projeção vocal anteriorizada na face e articulação mais aberta; já a voz "escura" ou "coberta" é oposta a voz "clara", sendo esta uma projeção póstero-superior, com uso de véu palatino elevado, e com articulação mais fechada (PINHO, 2003, p. 37).

Entende-se neste caso que a articulação aberta pode ser obtida pela movimentação de lábios em direção horizontal (para os lados). Já a articulação fechada pode ser alcançada pela manutenção de lábios e mandíbula em movimentação vertical (para baixo). Esta movimentação da mandíbula e arredondamento dos lábios, chamado no estudo do canto de abertura "vertical" da boca, pode auxiliar no abaixamento da laringe.

Em relação ao véu palatino, seus movimentos de elevação e abaixamento são importantíssimos para as adaptações do trato vocal (SANTOS, 2010, p. 108). A elevação do véu palatino, por exemplo, está interligada à ação de alcançar maior espaçamento oral e maior cavidade ressoante. A sua elevação, em conjunto ao abaixamento da laringe, permite a amplificação de frequências graves, gerando o efeito de voz "cheia" ou "arredondada", adjetivos geralmente usados no canto.

"Quando elevamos o palato mole por ação dos músculos elevadores, ampliamos o espaço da orofaringe e fechamos o espaço da nasofaringe" (BAÊ; PACHECO, 2006, p.52). Com isso, entende-se que a elevação acentuada do véu palatino fecha a passagem do ar vindo do trato vocal para as cavidades nasais, auxiliando na emissão de sons orais. Para a produção de sons nasais é necessário, então, trabalhar certo abaixamento do véu palatino e/ou utilizar a elevação do corpo da língua para que esta diminua o percentual de propagação do som na orofaringe e propicie a ativação também de propagação nas cavidades nasais (nasofaringe). O mesmo pode ser utilizado para uma voz mais metálica ou uma maior utilização dos ressonadores superiores, gerando o que pode ser chamado de uma voz mais frontal.

Os movimentos realizados pela língua podem também intervir na movimentação da laringe, já que sua base (da língua) está presa ao osso hioide, que, por sua vez, está ligado aos músculos da laringe e faringe e também aos músculos posturais do pescoço (BAÊ; PACHECO, 2006, p. 36). A constante flutuação da língua, da posição da mandíbula e dos lábios, fazem com que a cavidade oral seja um setor muito variável do sistema ressonador supra glótico. Língua, mandíbula e lábios, com todas as suas possibilidades de ajustes, se tornam fonte de variados recursos timbrísticos para a voz (SANTOS, 2010, p. 101).

A língua, além de influenciar no processo ressonantal, é essencial também para a articulação, podendo realizar "tanto movimentos da ponta em direção às arcadas dentárias, inferior ou superior, como elevar a base até a parte posterior do palato" (DINVILLE, 1993, p. 37). Tal elevação da língua à parte posterior do palato gera o efeito de um timbre mais "claro", alcançado ao diminuir o espaço de propagação de som na cavidade oral e orofaríngea.

A mandíbula e os lábios, assim como a língua, são importantes na fonação por auxiliarem na articulação, bem como são fundamentais para a ressonância como já foi discutido. As bochechas, também indicadas como partes móveis do trato vocal, são importantes por auxiliarem no posicionamento de demais estruturas como os lábios e, com isso, na regulagem da ressonância.

Chegamos então à construção de determinados esquemas ou ajustes vocais. A partir da observação das possibilidades de ação das partes móveis do trato vocal é possível construir esquemas vocais específicos, tendo por objetivo trabalhar com o

aluno a criação de memórias de acesso para produção de modificações técnicas e estilísticas vocais. Seguem abaixo algumas possibilidades de Esquemas / Ajustes Vocais:

- Laringe: Abaixamento (que gera alargamento da faringe); Elevação – Diferentes níveis.
- Véu palatino: Elevação; Abaixamento; Tensão/ Contração – Existindo níveis de ajustes.
- Lábios: Arredondamento; Horizontalidade (posição de "sorriso") – Existindo níveis de arredondamento ou horizontalidade.
- Língua: Abaixar corpo da língua; Levantar corpo da língua; Movimentar as laterais da língua (efeito de "espaçar") – Também existindo níveis de ajustes.
- Mandíbula: Níveis de abertura e fechamento.
- Faringe: espaço orofaríngeo e nasofaríngeo podem ser alargados. É possível trabalhar este ajuste com posteriorização (movimento de abertura "ao fundo da boca"), e com influência da manutenção usada no véu palatino.
- Bochechas: Arqueamento (influencia no posicionamento dos lábios e na ativação da região do músculo zigomático, auxiliando na ativação de ressonância "frontal superior").

A proposta aqui apresentada trata então de trabalhar com o aluno de canto o emprego desses esquemas vocais, a mistura entre eles, e mesmo outros possíveis esquemas que possam ser observados junto ao aluno nas aulas de canto, criando assim memórias de acesso próprias para o aluno alcançar facilmente, de maneira mais objetiva, as mudanças desejadas na sua qualidade vocal.

Este trabalho pode ser incorporado nas aulas de canto junto ao que já se trabalha de exercícios técnicos e de vocalização, por exemplo, ao se criar grupos de exercícios em que cada um, ou a união dos esquemas, possa ser utilizado.

Para níveis de arredondamento de lábios, sugere-se que sejam utilizados as vogais "o" e "ó". Para o trabalho de horizontalidade de lábios, até mesmo o fonema "vá", sendo feito por meio de abertura horizontal, pode ser empregado, gerando um som mais "aberto" da vogal "a". Um exemplo de exercício que se mostra útil no treino de levantar o corpo da língua é trabalhar com saltos o fonema "Hu" ou "Ru",

aparentemente mais eficaz em notas agudas. O alargamento, posteriorização da faringe, por sua vez, pode ser facilitado com treino do fonema "ã", mesmo som da vogal que inicia a palavra "âmago", esta própria palavra já foi usada em exercícios tendo resposta satisfatória a este propósito (inclusive auxilia no alongamento do músculo TA em notas agudas)[53].

Todas as outras possibilidades de esquemas e ajustes indicados nesta pesquisa podem ser incorporados e trabalhados com os alunos na prática de técnica vocal. É necessário solicitar ao aluno que passe a perceber as partes móveis do trato vocal a fim de ativar ou não estas estruturas nos treinos vocais, trabalhando os ajustes em nível de conhecimento corporal e vocal e de autoconhecimento sobre as mudanças geradas no som vocal produzido.

Nesse sentido, indica-se que, para um melhor conhecimento sobre o uso de diferentes registros, também se trabalhe com os alunos de canto as diferenças de ajustes existentes no registro modal, treinando como soaria a utilização predominante do CT (voz de cabeça) em uma gama vasta de sua extensão, não só nos agudos; como soaria o uso predominante do TA (voz de peito) na extensão de graves e médios, buscando trabalhar o alongamento do TA em notas mais agudas onde já existe ativação do CT. Um exercício que mostra facilitar a ativação do TA em notas mais agudas do registro modal é a articulação rápida e com grande intensidade de "Ni – Ni – Nó – Nó – Nó" em arpejos, por exemplo. A ideia é que o aluno "brinque" com essas sonoridades, ajustes e misturas, e que vise memorizar as sensações internas e movimentos musculares realizados pelas partes móveis do trato vocal.

Qualquer indivíduo, mediante estudo sobre o seu próprio instrumento vocal e treinamento, pode alcançar o controle sobre quaisquer destes ou de outros ajustes, estabelecendo, dessa forma, suas próprias modificações técnicas e estilísticas vocais, criando memórias de acesso para alcançar essas variações na sua voz, e condicionando seu trato vocal a responder às demandas vocais que necessitar.

Acrescenta-se, ainda, que existem outras metodologias e abordagens de ensino que veem avançando ainda mais nos estudos em voz, principalmente no âmbito da

[53] Estes são apenas alguns exemplos de possibilidades de exercícios para treino de ajustes nas partes móveis do trato vocal, empregados pela autora na sua prática de ensino de técnica vocal. O uso da palavra "âmago" para treino do alargamento faríngeo é usado também pelo professor brasileiro Ariel Coelho, de quem a autora recebeu esta indicação de exercício.

pedagogia vocal voltada para o canto popular e canto contemporâneo. São os casos de estudos como a Antropofisiologia vocal, que trabalha desdobrando o "esclarecimento da plasticidade fisiológica da voz humana, bem como da prática antropológica do fenômeno do *crossover* estético vocal" (COELHO, 2014), no qual se utiliza análises sobre o fenômeno antropológico musical para o desenvolvimento didático pedagógico de "tipologias vocais".

Conclusão

Neste trabalho, buscou-se apresentar conceitos, mesmo que introdutoriamente, de uma abordagem de ensino utilizada pela autora em suas aulas. Metodologia esta encontrada para suprir lacunas na transmissão do ensino em sua prática de educação vocal. Podem parecer concepções simples, como o controle das partes móveis do trato vocal, estruturas teoricamente "básicas" do uso vocal, porém, a experiência da autora com o ensino tem mostrado que, na grande maioria dos casos, os cantores não se questionam sobre o uso que realizam dessas estruturas no ato de cantar e, muitas vezes, é essa falta de autoconhecimento que faz com que o aluno não consiga reproduzir continuamente aquilo que deseja com sua voz.

O cantor precisa saber compreender essas estruturas próprias, em si, como funcionam no seu corpo, como ativá-las e controlá-las, para alcançar, quando desejado, determinadas sonoridades, para assim poder criar as modificações desejadas nas propriedades de sua voz.

Sendo assim, a ideia desta abordagem de ensino é construir um embasamento mais efetivo, baseado na ação real, anatômica e fisiológica que está acontecendo no trato vocal, e não ficar apenas à mercê do uso de metáforas para construção de modificações vocais. A metáfora é também, muitas vezes, eficaz para a interpretação vocal, mas se faz necessário buscar uma metodologia de ensino complementar mais atual e objetiva, portanto, os avanços nas ciências da voz só têm a agregar ao ensino do canto.

A abordagem com enfoque no controle sobre ajustes no trato vocal mostra-se uma ferramenta importante para a criação de "personagens" na interpretação vocal, seja em uma mesma técnica ou para ativação de técnicas vocais diferentes, seja para produzir um som "mais claro" e "suave", ou um som "cheio" e "escuro"; bem como

utilizar ajustes para alcançar uma voz com ressonância mais "frontal" ou com mais intensidade; ou ainda percorrer por diferentes técnicas, tendo controle sobre sua voz para realizar modificações vocais para o canto lírico, para o "canto popular", diferentes usos do registro modal, por exemplo, ou tantas outras técnicas utilizadas nas diversas manifestações musicais.

Dessa forma, entende-se que os ajustes nas partes móveis do trato vocal podem garantir ao cantor o controle dos registros e modificações vocais desejadas mais facilmente, já que, em relação aos músculos intrínsecos da laringe, normalmente o cantor os ativa na prática por associação, memória auditiva e corporal. Os ajustes nas partes móveis do trato vocal igualmente podem auxiliar nessas associações, tanto auditivas como corporais, por meio do condicionamento de movimentos musculares realizados.

Resta então a vontade de instigar outras pesquisas e reflexões sobre estudos relacionados à voz cantada, principalmente em relação à construção de abordagens de ensino de técnica vocal, ramo tão amplo e repleto de possibilidades. Com isso, visando à expansão desta própria pesquisa para investigações e atualizações futuras, baseando-se também em outras metodologias de ensino sobre o canto contemporâneo e o *crossover* vocal, como os estudos recentes em antropofisiologia vocal.

Referências

ARAÚJO, Marconi. *Belting Contemporâneo*: Aspectos técnico-vocais para Teatro Musical e Música Pop. Brasília: Musimed Edições Musicais, 2013.

BAÊ, Tutti; PACHECO, Claudia. *Canto equilíbrio entre corpo e som***:** Princípios da fisiologia vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2006.

COELHO, Ariel. ***Fisiologia e Canto Contemporâneo****:* Contribuições da Antropofisiologia Vocal. 2014. Disponível em: <http://sbfa.org.br/portal/anais2014/cursos_select.php?atividade=10&id_convite=2215&id_curso=10749&id_horario=143&id_sala=49>. Acesso em: 26 fev. 2017.

DINVILLE, Claire. *A técnica da voz cantada.* Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

LOUZADA, Paulo. ***As bases da educação vocal.*** Rio de Janeiro: O Livro Médico LTDA, 1982.

MARIZ, Joana. ***Entre a expressão e a técnica*:** A terminologia do professor de canto – Um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

PICCOLO, Adriana N. ***O canto popular brasileiro e a sistematização de seu ensino. Anais do XV* Congresso da ANAPOM,** UFRJ, Rio de Janeiro, p.408-414, 2005.

PINHO, Sílvia. *Fundamentos em Fonoaudiologia***:** Tratando os Distúrbios da voz. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003.

PINHO, Sílvia; KORN, Gustavo; PONTES, Paulo. *Músculos Intrínsecos da Laringe e Dinâmica Vocal*. Rio de Janeiro: Revinter, 2014.

SANTOS, Juliana Martins dos. *Aspectos Acústicos e Fisiológicos do Sistema Ressonantal Vocal como ferramenta para ensino-aprendizagem do Canto Lírico.* 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Márcio Leandro. *Segmentação da fala utilizando as transformadas Wavelets* **Discretas – DWT.** 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Matemática Aplicada à informática) – Faculdade de Matemática, ULBRA, Canoas, 2004.

SCHWARZ, Karine. *Modificações Laríngeas e Vocais produzidas pelo som vibrante lingual.* 2006. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Voz Humana) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SOUZA, Joana Mariz de; SILVA, Marta Assumpção de Andrada e; FERREIRA, Léslie Piccolotto. O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. ***Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia***, São Paulo, v. 15(3): 317-28. 2010.

SUNDBERG, Johan. Ciência da Voz: Fatos sobre a voz na fala e no canto. São Paulo: EDUSP - Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

TAVARES, Juliana Gomes; SILVA, Erika Henriques de Araújo Alves da. Considerações teóricas sobre a relação entre respiração oral e disfonia. **Revista** *Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia,* São Paulo, v. 13(4): 405-10. 2008.

VIEIRA, Maurílio Nunes. Uma introdução à acústica da voz cantada. *I Seminário Música Ciência Tecnologia:* Acústica Musical, I. São Paulo, p. 71- 79, 2004.

MINDFULNESS COMO FERRAMENTA PARA LIDAR COM A ANSIEDADE NA PERFORMANCE MUSICAL

Fernanda Torchia Zanon[54]

Resumo:
No âmbito da saúde psicológica do músico, a Ansiedade na Performance Musical (APM) tem sido um desafio que acomete muitos performers, tendo em vista que ela pode prejudicar o desempenho desses, afetando memória, destreza motriz, entre outros sintomas. Há várias estratégias utilizadas para controle da ansiedade, como terapias cognitivas, uso de betabloqueadores, prática regular de exercícios físicos e meditação. *Mindfulness*, traduzida para o português do Brasil como Atenção Plena, consiste em focar a mente no momento presente, de forma a estarmos conscientes da nossa experiência em cada momento da nossa vida. A pesquisa aqui apresentada teve como objetivos realizar uma revisão bibliográfica sobre *Mindfulness* e Música, e apresentar as relações dessa meditação com a APM e como ela pode ajudar no controle desta. Como resultado da busca, realizada em três bases de dados, treze artigos foram selecionados. Concluiu-se que a temática da *Mindfulness* e sua relação com a Música ainda se encontra em uma fase pouco abordada, carecendo de mais pesquisas no meio acadêmico.

Palavras-chave: *Mindfulness* e música. Ansiedade na Performance Musical. Estratégias de enfrentamento de Ansiedade na Performance Musical. Meditação *Mindfulness*.

Introdução

O ato de fazer música profissionalmente é uma tarefa complexa, similar a muitos esportes de elite, que requer um alto nível de competências físicas e psicológicas para se ter sucesso; há pouco ou nenhum tipo de educação física ou serviços que apoiam a população dos músicos, em contraste com a população dos esportes (Tubiana 2000, *apud* KENNY et al, 2012, p. 211). Alguns músicos enfrentam problemas físicos e/ou psicológicos ao lidar com a performance musical, como tendinites, distonia focal, ansiedade na performance musical, enxaquecas, entre outros. Nesta pesquisa, o tema abordado será a Ansiedade na Performance Musical e como a meditação *Mindfulness* pode ajudar a lidar com ela.

1. Definindo Ansiedade na Performance Musical e meditação *Mindfulness*.

Kenny (2011, p. 61) define e caracteriza a Ansiedade na Performance Musical como

[54] Fernanda T. Zanon é Mestre em Música pela Universidade de Aveiro, Portugal. Atualmente é Doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: fecazanon@gmail.com

> a experiência persistente relacionada com a performance musical, que surge ligada a vulnerabilidades biológicas e/ou psicológicas, e/ou a experiências que condicionam a ansiedade. Manifesta-se através de combinações de sintomas afetivos, cognitivos, somáticos e comportamentais. Pode ocorrer num vasto conjunto de situações performativas, mas é frequentemente mais severa em situações que requerem investimento do ego, avaliação inerente (público), e medo de falhar. Pode ser focal (i.e. focar apenas a performance musical), ou ocorrer em comorbidade com outros distúrbios de ansiedade, em particular a fobia social. Afeta músicos em qualquer fase da carreira e é parcialmente independente dos anos de formação, prática, ou nível de experiência musical. Pode ou não prejudicar a qualidade da performance musical.

Para lidar melhor com a ansiedade na performance musical, muitos músicos vão em busca de alternativas como terapia, *yoga*, ingestão de medicamentos como betabloqueadores e ansiolíticos, prática regular de exercícios físicos e meditação. Essas alternativas, denominadas estratégias ou terapias de *coping*, são inseridas na rotina e escolhidas de acordo com a motivação individual.

Uma das terapias de *coping* utilizadas atualmente para o controle da ansiedade e estresse é a *Mindfulness*. Esta técnica de meditação consiste em desenvolver a mente do praticante ao nível de estar atento e consciente ao que está a acontecer no momento presente (BROWN; RYAN, 2003, p. 822). Essas características têm o potencial de contribuir para a qualidade da performance (SHAO; SKARLICKI, 2009, p. 195), conforme poderá ser constatado mais à frente, no que concerne ao âmbito da performance musical.

O termo *Mindfulness* pode ser traduzido para o português do Brasil como Atenção Plena, mas o original em inglês é mais comumente utilizado, e será assim identificado neste artigo. A *Mindfulness* é uma técnica de meditação que teve sua origem na cultura budista. Apesar de ser uma técnica milenar, sua utilização como estratégia de *coping* para a diminuição da ansiedade na performance musical é recente.

Mindfulness consiste em focar a mente no momento presente, de forma a estarmos conscientes da nossa experiência em cada momento de nossas vidas. Ela pode ser aplicada a qualquer momento e em qualquer atividade, desde lavar louças a tocar um instrumento musical. Seus princípios assentam no aumento dos níveis de atenção e conscientização, duas características identificadas como fundamentais a uma

performance de elevada qualidade (SHAO; SKARLICKI, 2009). Além disso, essa técnica tem sido utilizada na psicologia contemporânea como forma eficaz de *coping* com comportamentos mal-adaptativos (BISHOP, 2002).

O termo *Mindfulness* foi traduzido para o inglês por Rhys David em 1881 a partir do termo *Sati*, do budismo (WILLIAMS; KABAT-ZINN, 2013). *Sati* é literalmente "memória", mas é usado como referência à repetida frase "*mindful* e *thoughtful"* (atento e pensativo), e significa atividade da mente e presença constante da mente, o que é um dos deveres mais frequentemente inculcados no Budismo (WILLIAMS; KABAT-ZINN, 2013).

Uma boa definição para *Mindfulness* é apresentada no livro *Mindfulness: diverse Perspectives on its Meaning, Origins and Applications* (2013):

> O jeito mais direto de entender nossa situação de vida, quem somos e como funcionamos é observar com uma mente que simplesmente nota todos os eventos igualmente. Essa atitude de não julgamento, observação direta, permite que todos os eventos ocorram de um jeito natural. Prestando atenção no momento presente, nós podemos ver mais e mais claramente as verdadeiras características de nossa mente e processos corporais. (KOMFIELD, 1977, *apud* WILLIAMS; KABAT-ZINN, 2013).[55]

Em 1979, Jon Kabat-Zinn desenvolveu a aplicação da *Mindfulness* no alívio de dores em pacientes na Clínica de Redução do Estresse no Hospital Geral de Massachusetts. O médico desenvolveu um programa de meditação chamado *Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR)*, que pode ser traduzido por Redução do Estresse baseado na Atenção Plena. Este programa é realizado em grupo, tem a duração de dois meses e consiste em um método para controle da dor crônica[56]. Os resultados obtidos durante o curso foram extremamente satisfatórios. E assim, o que antes era uma técnica aplicada para alívio da dor crônica, passou a ser divulgada e aplicada à situações de estresse cotidiano.

2. A pesquisa

[55] The most direct way to understand our life situation, who we are and how we operate, is to observe with a mind that simply notices all events equally. This atitude of non-judgmental, direct observation allows all events to occur in a natural way. By keeping attention in the present moment, we can see more and more clearly the true characteristics of our mind and body process. (KOMFIELD, 1977, p. 13 – tradução minha).

[56] O trabalho realizado pelo médico Jon Kabat-Zinn pode ser visto no vídeo: https://vimeo.com/39767361, acessado em 15/05/2016.

Os objetivos da pesquisa aqui apresentada foram: (1) buscar artigos que tratem da temática da meditação *Mindfulness*; (2) fazer uma revisão bibliográfica dos artigos encontrados com o ensino e performance de Música; (3) relacionar os possíveis benefícios da *Mindfulness* no controle da Ansiedade na Performance Musical.

2.1. Métodos

A pesquisa foi realizada em três bases de dados com maior relevância no país acerca do tema da ansiedade em música: Scopus, PubMed, e Portal de Periódicos – Capes/MEC.

As palavras-chave utilizadas foram: *Mindfulness* e Música; *Mindfulness* e Ansiedade na Performance Musical; Meditação *Mindfulness*.

Foram aplicados os seguintes critérios de inclusão:

(1) Artigos com a temática da técnica de meditação *Mindfulness* como foco;

(2) Artigos sobre meditação e música;

(3) Artigos sobre ansiedade na performance musical e meditação.

A busca produziu resultados que não eram totalmente consistentes com os critérios acima mencionados, referenciando artigos que abordavam os benefícios da *Mindfulness* no tratamento de doenças como Doença de *Alzheimer*, Câncer, entre outras, e que, portanto, foram excluídos desta pesquisa. Em relação à doenças, apenas artigos que relacionam *Mindfulness* e o tratamento de Distúrbio de Ansiedade Generalizada foram incluídos.

Após a aplicação dos três critérios de inclusão, encontraram-se 13 artigos, descritos na Tabela 1, a seguir.

2.2. Resultados

Os 13 artigos selecionados foram organizados como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Artigos analisados na pesquisa

ARTIGOS / AUTORES	ESTUDO	AMOSTRA	RESULTADOS	OBSERVAÇÕES

1 Lee e Orsillo	Investigating cognitive flexibility as a potential mechanism of mindfulness in Generalized Anxiety Disorder.	66 participantes, 53 diagnosticados com Transtorno de Ansiedade Generalizada e 13 não ansiosos.	A técnica *Mindfulness* ajudou na flexibilidade cognitiva dos participantes.	O artigo não relaciona *Mindfulness* e Música, mas utiliza como metodologia a música para relaxamento.
2 Aglaïa Maria Mika	Is Mindfulness a Useful Practice for Music Therapists? A Research Project Report	7 musicoterapeutas	A maioria dos musicoterapeutas comprova os benefícios da *Mindfulness*.	Relação *Mindfulness* x Musicoterapia
3 Bishop et al.	*Mindfulness*: a proposed operational definition			Não relaciona *Mindfulness* e Música; definição de *Mindfulness*
4 Frank M. Diaz	*Mindfulness*, attention, and flow during music listening: An empirical investigation	132 estudantes de música, divididos em 4 grupos: (1) Indução da *Mindfulness* combinada com a resposta estética; (2) Indução da *Mindfulness* combinada com resposta de Fluxo; (3) Resposta estética e (4) Resposta de fluxo.	Aumento na habilidade de escutar música sem distração nos participantes do grupo que aplicaram a técnica *Mindfulness*.	Associa *Mindfulness* à escuta musical, não à performance musical.
5 H. Ellie Falter	*Mindfulness*: An Underused Tool for Deepening Music Understanding	24 crianças de um jardim de infância.	A prática de *Mindfulness* aumentou a compreensão musical das crianças.	

6 John Z.Newton	Musical Creativity and *Mindfulness* Meditation: can the practice of Mindfulness Meditation enhance perceived Musical Creativity?	3 compositores considerados tímidos; 1 cantor/compositor; 1 cantora/compositora; 1 compositor.	Após 8 sessões de *Mindfulness*, os compositores foram entrevistados e confirmaram os benefícios da meditação para a composição de canções, aumentando a criatividade, atenção e foco.	
7 Hölzel et al.	Neural mechanisms of symptom improvements in generalized anxiety disorder following mindfulness training.	26 pacientes diagnosticados com Distúrbio de Ansiedade Generalizada (DAG) e 26 pacientes saudáveis, para efeito de comparação.	O treinamento da *Mindfulness* levou a mudanças nas áreas fronto-límbicas cruciais para a regulação da emoção dos pacientes com DAG; Essas alterações correspondem a melhorias sintomáticas relatadas.	Apesar de não ser um artigo específico da área de música, suas conclusões sugerem uma melhoria no Distúrbio de Ansiedade Generalizada dos pacientes.
8 Langer et al.	Orchestral performance and the footprint of *mindfulness*.	Estudo 1: 60 membros de uma Orquestra Sinfônica Universitária atuaram como performers em 2 ocasiões: (1) tocando de acordo com a melhor performance que eles conheciam (performance controle) e (2) tocando da melhor maneira que conseguiam, oferecendo novas nuances à	Em ambos os estudos, a performance que induziu a mente atenta (*mindful*) agradou mais aos ouvintes e aos intérpretes.	Este estudo relaciona *Mindfulness* e Performance Musical; não foca a Ansiedade na Performance Musical.

		performance (performance experimental); 143 membros de um coro da comunidade atuaram como ouvintes da orquestra e opinaram sobre a performance que mais os agradou. Estudo 2: 71 membros de uma Orquestra Sinfônica atuaram como performers e 86 membros de um coro profissional atuaram como ouvintes da orquestra. O Estudo 2 replica o Estudo 1, com a diferença de controle em relação aos ouvintes.		
9 Lin et al.	Silent illumination: a study on Chan (Zen) meditation, anxiety, and musical performance quality	9 músicos de conservatórios participaram de um programa de meditação com duração de 8 semanas e 10 participaram do grupo controle (sem aulas de meditação). Após a intervenção, todos tocaram em público. A APM e a qualidade da performance foram observadas.	Após a aplicação de questionários de medicação de APM e Qualidade de Performance concluiu-se: houve a diminuição de APM nos participantes do grupo de meditação, mas não houve diferenças significativas na qualidade da performance. Não houve diminuição de	O estudo comprovou a diminuição de APM nos músicos que praticaram a meditação; porém há controvérsias sobre o que seria uma performance de qualidade.

			APM no grupo controle; diferenças insignificantes na qualidade da performance.	
10 Bullis et al.	The benefits of being mindful: Trait mindfulness predicts less stress reactivity to suppression.	48 homens participaram de um experimento para testar o traço de atenção-plena (*trait-mindfulness*) na regulação da emoção.		Não é uma pesquisa que trata de música, mas aborda a temática do traço de atenção plena.
11 Brown e Ryan	The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being			Descrição o desenvolvimento e validação da *Mindful Attention Awareness Scale.*
12 Shao e Skarlicki	The Role of Mindfulness in Predicting Individual Performance	149 estudantes de MBA.		A performance descrita no artigo não é musical, e sim de um programa de MBA. A associação positiva entre *mindfulness* e performance foi maior nas mulheres que nos homens.
13 Bishop	What do we really know about mindfulness-based stress reduction?			O artigo é uma revisão de literatura sobre o que consiste a Mindfulness, os efeitos da MBSR e os mecanismos de ação.

2.3. Artigos encontrados na pesquisa

O artigo nº 1 da Tabela 1 trata do uso da *Mindfulness* para o tratamento de pacientes diagnosticados com Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) (LEE; ORSILLO, 2014). Apesar de não ser focado em APM, este artigo foi incluído na pesquisa por tratar de TAG. A pesquisa concluiu a eficácia da meditação no tratamento de pacientes com TAG.

O artigo de Mika (2014) aborda o uso da meditação *Mindfulness* em Sessões de Musicoterapia de sete musicoterapeutas, que constataram os benefícios desta meditação.

O terceiro artigo, de Bishop et al. (2004), é uma importante referência sobre a meditação *Mindfulness* e deve ser estudado para um maior aprofundamento sobre a temática. O artigo de Diaz (2011) trata de escuta musical. Os participantes que passaram pelo treino de meditação *Mindfulness* apresentaram maior concentração para escutar música.

O artigo de Falter (2016) aborda a relação entre Educação Musical e *Mindfulness*. O autor relata o uso da meditação em aulas para crianças de um jardim de infância e os benefícios obtidos com a inserção desta prática.

Newton (2015) investiga como a meditação *Mindfulness* pode auxiliar compositores no processo de criação musical; após 8 sessões de prática meditativa, os compositores foram entrevistados e confirmaram seus benefícios para a composição de canções, aumentando a criatividade, atenção e foco.

Assim como o primeiro artigo da Tabela 1, o artigo de Hölzel et al. (2013) trata de TAG e obteve como resultados a melhora dos 26 pacientes que participaram da pesquisa.

O artigo de Langer et al. (2009) investiga os benefícios da meditação *Mindfulness* em uma orquestra. Dois estudos foram desenvolvidos nesta investigação. O primeiro trata de uma Orquestra Sinfônica Universitária e de seus 60 membros que atuaram como performers em 2 ocasiões: (1) tocando de acordo com a melhor performance que eles conheciam (performance controle) e (2) tocando da melhor maneira que conseguiam, oferecendo novas nuances à performance (performance experimental); 143 membros de um coro da comunidade atuaram como ouvintes da orquestra e opinaram sobre a performance que mais os agradou. O segundo estudo foi realizado com 71 membros de uma Orquestra Sinfônica que atuaram como performers e 86 membros de um coro profissional que atuaram como ouvintes da orquestra. O Estudo

2 replica o Estudo 1, com a diferença de controle em relação aos ouvintes. A performance controle teve como objetivos remeter o músico à uma interpretação do passado (tocar imitando a melhor performance que conheciam); a performance experimental, em contrapartida, evocava o músico a tocar no momento presente, da melhor forma com que ele mesmo conseguia. Como resultados, a performance experimental (que induziu a atenção plena nos intérpretes) agradou mais os ouvintes que a performance controle, além de dar mais prazer aos músicos intérpretes. Mais pesquisas como esta são necessárias para a comprovação dos benefícios da *Mindfulness* na diminuição de APM.

O nono artigo encontrado nesta pesquisa, de Lin et al. (2007), investigou o efeito da *Mindfulness* em um grupo de estudantes de um conservatório em contraposição a um grupo controle. Após 8 semanas de um curso de meditação e uma apresentação pública ao fim do curso, o grupo experimental apresentou maior diminuição de APM que o grupo controle. Porém, não foram apresentadas mudanças significativas na qualidade da performance dos músicos.

Tanto o artigo de Bullis et al. (2014) e Bishop (2002) foram incluídos nesta pesquisa por aprofundarem o conhecimento sobre o que é a técnica *Mindfulness*. O artigo de Bullis aborda o traço de atenção plena e sua influência na regulação de emoções.

O artigo nº 11 da Tabela 1, de Brown e Ryan (2009) descreve o desenvolvimento e validação da *Mindful Attention Awareness Scale.* Há outras escalas para medição de *Mindfulness*, como a *Freiburg Mindfulness Inventory* e a *Five Facet Mindfulness Questionnaire.*

O último artigo selecionado nesta pesquisa de Shao e Skarlicki (2014) é uma importante referência no estudo da *Mindfulness*, apesar de não relacionar à performance musical, e sim à performance de estudantes de MBA. A pesquisa constatou que mulheres se beneficiaram mais dos efeitos da técnica de meditação em comparação aos homens.

3. Atenção Plena e Ansiedade na Performance Musical

A aplicação da técnica *Mindfulness* trabalha três características que podem auxiliar o músico a lidar melhor com a APM:

(1) prestar atenção intencionalmente;

(2) foco no momento presente e

(3) de forma não julgadora.

Ao se prestar atenção de forma plena, intencionalmente, passa-se a viver o momento presente em toda a sua completude: sente-se a respiração, as respostas motoras e "escuta-se" os pensamentos. Focando no presente, tanto no estudo de um instrumento, quanto no resultado final, gera-se um maior grau de envolvimento com a atividade, ampliando a consciência dos distintos aspectos que compõem todo o processo e, consequentemente, otimizando a performance além de criar novas possibilidades de relação com a música.

O fato de estarmos mais concentrados em cada fase da ação do que em (pré)julgamentos e receios de falhas, nos conduz ao próximo tópico, o do não julgamento.

Ao associarmos uma atividade mental atenta e focada ao não julgamento, acabamos por não nos apegarmos aos pensamentos (que ocorrem, inevitavelmente), vendo-os "passarem como nuvens no céu". Se, durante a performance musical, percebemos com certo desapego e de forma mais objetiva que estamos ansiosos, acabamos por não reforçar aquela sensação de nervosismo, acarretando em formas mais efetivas de diagnosticar e solucionar os problemas. Assim, interrompe-se círculos viciosos ao invés de superestimar o valor de erros e circunstâncias imprevistas que fogem ao controle, consequências do medo de se expor publicamente, bloqueios decorrentes da severa autocrítica.

Desta forma, aliar a atenção plena, foco no momento presente e uma atitude não julgadora podem ser ferramentas fundamentais para lidar com a ansiedade na performance musical.

Cito aqui algumas sugestões para praticar a *Mindfulness:*

1. Sempre que possível, faça apenas uma coisa de cada vez;
2. Preste atenção ao que está a fazer;
3. Quando a mente vaguear, desviando-se do que está acontecendo no momento, traga-a de volta;

4. Repita o ponto anterior quantas vezes forem precisas, com gentileza;
5. Investigue as suas distrações.

Conclusão

Pesquisas sobre a meditação *Mindfulness* e APM ainda são incipientes, carecendo de mais investigações sobre a temática e suas possíveis contribuições aos músicos. Os artigos aqui apresentados concluíram que a meditação contribui de forma positiva para a melhora da saúde física e psicológica do praticante, mas em sua maioria, não focam na diminuição da APM em músicos.

Referências

BISHOP, S. R. *What Do We Really Know About Mindfulness-Based Stress Reduction?* **Psychosomatic Medicine**, v. 64, n. 1, p. 71–83, 2002.

BISHOP, S. R. et al. *Mindfulness: A Proposed Operational Definition.* **Clinical Psychology: Science and Practice**, v. 11, n. 3, p. 230–241, 2004.

BROWN, K. W.; RYAN, R. M. *The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being.* **Journal of personality and social psychology**, v. 84, n. 4, p. 822–848, 2003.

BROWN, K. W.; RYAN, R. M. *Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS).* **Journal of Personality**, v. 84, p. 5–7, 2009.

BULLIS, J. R. et al. *The benefits of being mindful: trait mindfulness predicts less stress reactivity to suppression.* **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, v. 45, p. 57–66, 2014.

DIAZ, F. M. *Mindfulness, attention, and flow during music listening: An empirical investigation.* **Psychology of Music**, v. 41, n. 1, p. 42–58, 2011.

FALTER, H. E. *Mindfulness: An Underused Tool for Deepening Music Understanding.* **General Music Today**, v. 30, n. 1, p. 20–24, 2016.

HÖLZEL, B. K. et al. *Neural mechanisms of symptom improvements in generalized anxiety disorder following mindfulness training.* **NeuroImage: Clinical**, v. 2, p. 448–

58, jan. 2013.

KENNY, D. ***The Psychology of Music Performance Anxiety***. [s.l.] Oxford University Press, 2011.

KENNY, D. T.; DRISCOLL, T.; ACKERMANN, B. *Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study*. **Psychology of Music**, v. 42, n. 2, p. 210–232, 12 dez. 2012.

LANGER, E.; RUSSEL, T.; EISENKRAFT, N. *Orchestral performance and the footprint of mindfulness.* **Psychology of Music**, v. 37, n. 2, p. 125–136, 2009.

LEE, J. K.; ORSILLO, S. M. *Investigating cognitive flexibility as a potential mechanism of mindfulness in Generalized Anxiety Disorder.* **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, v. 45, p. 208–216, 2014.

LIN, P. et al. *Silent illumination: a study on Chan (Zen) meditation, anxiety, and musical performance quality.* **Psychology of Music**, v. 36, n. 2, p. 139–155, 10 out. 2007.

MIKA, A. M. *Is Mindfulness a Useful Practice for Music Therapists? A Research Project Report.* **Approaches: Music Therapy & Special Music Education**, v. 6, n. 2, p. 78–87, 2014.

NEWTON, J. Z. *Musical Creativity and Mindfulness Meditation: can the practice of Mindfulness Meditation enhance perceived musical creativity.* **International Journal of Transpersonal Studies**, v. 34, n. 1–2, p. 172–186, 2015.

SHAO, R. et al. *Orchestral performance and the footprint of mindfulness.* **Psychology of Music**, v. 45, n. 1, p. 20–24, jan. 2014.

SHAO, R.; SKARLICKI, D. P. *The role of Mindfulness in predicting individual performance.* **Canadian Journal of Behavioural Science**, v. 41, n. 4, p. 195–201, 2009.

WILLIAMS, J. M. G.; KABAT-ZINN, J. ***Mindfulness: Diverse Perspectives on its Meaning, Origins and Applications (e-book)***. New York: Taylor&Francis, 2013.

ENTRE ESCUTAS E CONVERSAS: O QUE NOS DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS DE MÚSICA?[57]

*Ms. Filipe Nolasco Pedrosa**
*Drª. Margareth Diniz***
*Drª. Carla das Mercês da Rocha Jatobá****

Resumo:
O presente artigo é parte da dissertação de mestrado em Educação de Filipe Nolasco Pedrosa, intitulada "A Transmissão do Gosto Musical: escutando professores/as de música", defendida em 2015. Apresentamos neste trabalho, parte da análise extraída das conversações realizadas com os professores/as de Música da rede municipal de Educação de Itabirito/MG, identificando e interrogando as possibilidades de atuação do docente em música, frente os diversos gostos musicais que se apresentam na pluralidade de uma sala de aula. Para tanto, além da escuta dos/das professores/as, percorremos os conceitos teóricos de gosto, gosto musical e transmissão, e buscaremos discutir como questões trazidas pelo gosto pessoal próprio de cada sujeito, articulados com as influências musicais contemporâneas podem incidir de certo maneira sobre a atuação dos licenciados em Música e como isto pode nos ajudar na construção de práticas e na relação que se estabelece na sala de aula, seja ela em ambiente formal ou não-formal. Assim, entendemos ser possível pensar outras saídas para os educadores/as musicais, levando em consideração o saber e o não saber, que cada sujeito carrega consigo em suas diversas relações, que não excluem obviamente a Educação Musical e as relações entre professor/a e aluno/a.

Palavras-chave: Educação Musical, Gosto Musical, Psiccanálise, Transmissão.

Introdução

Na suspensão do som entra um desejo, sua suíte e suas variações.
Eliane Marta Santos Teixeira Lopes (2014)[58].

Hipoteticamente, podemos pensar: a transmissão do gosto musical não é o que buscam os/as professores/as de Música?

Apresentamos o conceito de transmissão, para a partir dele pensarmos seus efeitos na construção da prática docente em música e buscar respostas para a questão levantada acima: transmitir é mandar de um lugar para o outro, ou de uma pessoa para outra; expedir. Fazer passar de um ponto ou de um possuidor ou detentor para o outro.

---

[57] Texto baseado na dissertação de autoria de Filipe Nolasco Pedrosa, orientado por Doutora Margareth Diniz e Doutora Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira, intitulada "A Transmissão do Gosto Musical: escutando professores/as de Música", defendida em abril de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.
*Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP/MG – (filipe.nolasco@gmail.com)
**Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP/MG – (dinizmargareth@yahoo.com.br)
***Professora Doutora em Educação do Centro de Educação Aberta e à Distância da Universidade Federal de Ouro Preto – CEAD/UFOP/MG. (carlajatobaferreira@gmail.com)

[58] LOPES; VARTULI, 2014.

Oportunamente, podemos colocar uma interrogação que diz respeito à trajetória da pesquisa que deu origem a este texto: exatamente o que enviamos ao outro, quando ensinamos música? Para nós, parece satisfatório pensar no gosto musical. Este gosto musical é que vai nos dizer de um desejo, um desejo de música.

Roland Barthes (2012), escrevendo sobre a leitura, nos coloca a ideia de que o desejo pelo escrito do outro deve causar em nós efeitos que disparem nosso desejo pelo texto e pelo escrito; assim ele nos diz: "Não é que necessariamente desejamos escrever como o autor cuja leitura nos agrada; o que desejamos é apenas o desejo que o escritor teve de escrever, ou ainda, o desejo que o autor teve do leitor enquanto escrevia" (BARTHES, 2012, 413).

Pois bem, não seria assim na música? Apreciar música envolve, de certa forma, um desejo pelo compositor, pelo desejo trazido pelo texto musical, na composição, onde a música se inscreve para se fazer audível, onde notas ressoam e se constroem escutas diversas. Ouvimos[59] que o que vale "é pôr em circulação o desejo de música", parafraseando o próprio Barthes, que nos fala de um "desejo do texto".

O gosto pela escuta, pelo som que se faz presente, que nos interpela, que nos forma, nos constitui é o que interrogamos. Ora, mas que paladar auditivo é esse que apresenta-se em nós e que, de algum modo, buscamos colocar em circulação? Fruto da cultura e do meio social? Ou fruto de nossas experiências? Herdado? Incorporado? Institucionalizado? (Como nos sugeriu Pierre Bourdieu?). Pensemos em algo que se estenda ao sujeito e que faça sentido. Apesar da incidência do laço social, o que dizem nossas escolhas é mais um discurso que fala sobre nós, que fala sobre algo de que nada se sabe, de um sujeito que se apresenta cindido, como nos sugeriu Freud e que, mesmo na ausência de conclusões e explicações, nos interessa e, em algum momento, nos diz sobre quem somos, mesmo na ausência de sentido.

Gosto, logo escuto? Talvez. Talvez não goste tanto assim, talvez não tenha experimentado o suficiente, talvez não tenha encontrado alguém que gostasse tanto e que me fizesse gostar também, que me tivesse enviado o seu gosto, assim como sugere Rubem Alves (2003): "frequentemente a gente aprende a gostar de queijo através do amor pela namorada que gosta de queijo..." (ALVES, 2003, p. 82).

[59] Ainda durante a construção deste trabalho e, especialmente, na banca de qualificação deste trabalho, quando discutíamos sobre a questão do desejo de ensinar, a Professora Eliane Marta nos interrogou com esta questão: "o que está em circulação é o desejo da música? ".

Diante do acima exposto, colocamos nossas interrogações que nos levaram ao encontro com os/as professores/as de música: Que lugar é esse que ocupamos, nós os/as educadores/as musicais? Seria nossa função pôr em circulação o nosso desejo pela música, expresso nas nossas escolhas e no nosso gosto musical?

Neste cenário hipotético, o gosto musical em nós construído, embebido, e em nós constituído diz-nos de um desejo por música. Sugerimos então, que seria aqui o lugar de ancoragem de desejo que poderíamos oferecer aos/às alunos/as, num jogo do inesperado, do acaso, conforme sugere Mendonça Filho (1996): "o enunciado do saber produzido pela enunciação do desejo de ensinar criará uma oferta que estabelecerá um porto onde ocasionalmente o desejo de saber do aluno atracará"? (MENDONÇA FILHO, 1996, p. 100).

E é neste sentido que caminhamos com esse gosto musical que não sabemos se está explícito ou implícito. Resta-nos neste jogo onde estão envolvidos jogos de transferência, que na transmissão temos algo de que não sabemos. Algo que nos atravessa com pouca iluminação, ou até mesmo com certo tom de impossibilidade, como nos sugeriu Freud. É exatamente um jogo do acaso, do inesperado. Assim, buscamos no elucidar conjuntamente com os/as professores/as, um gosto musical, que é algo nosso, e que em muitos casos não se nomeia, não se identifica e não se aplica... apenas pode ser enviado de um a outro, com possibilidades de ocorrer ou, simplesmente, de se perder nos infinitos desdobramentos da relação entre aluno/a, professor/a, gosto, transmissão e música.

Neste sentido, é que buscamos escutar e conversar com os/as professores/as de música da rede municipal de ensino de Itabirito/MG, visando encontrar possibilidades e impossibilidades de se pensar a educação musical, considerando o que temos de mais singular, na relação sujeito/música, que elegemos aqui como sendo o gosto musical.

1. O que nos dizem os(as) professores(as) sobre a formação do gosto musical?

Fomos a campo, ainda no nosso primeiro contato, propondo aos/às professores/as de Música que pensassem sobre o gosto musical e sua transmissão. O que é esse gosto? Como ele se interpõe nas nossas ações cotidianas como professores/as de Música? O que é a transmissão?

Após esse primeiro contato, programamos quatro encontros, que ocorreram quinzenalmente, na Casa de Cultura Maestro Dungas, espaço habitual de realização das reuniões pedagógicas com os/as professores/as de Música do município de Itabirito-MG.

Optamos por escolher cinco docentes, dentre os dez que pertencem ao quadro efetivo da rede municipal de Educação. Tal escolha baseou-se na análise do material coletado, buscando identificar nas falas o que nos ajudaria a pensar mais nitidamente a questão do gosto musical e sua transmissão, por meio dos relatos das experiências educacionais que cada um estabelece em sua realidade, em sua escola. Escolhemos os/as professores/as Caetano, Tom, João, Gilberto e Elis.

Em nosso primeiro encontro com os/as professores/as, apresentamos a questão do que seria o gosto musical, para nortear as discussões iniciais. No início da conversa[60], o docente João se expressou, trazendo uma colocação sobre a existência de um paladar auditivo. Segundo ele, é a necessidade de cada ouvido, de cada escuta, que determina nossas escolhas musicais: "A audição é assim como o paladar, é até uma necessidade [...] cada ouvido tem uma necessidade, né?".

O que nos impressionou nessa colocação foi o aparecimento da singularidade sobre o gosto, logo no primeiro momento da conversação. Mas como determinar, ou identificar, a singularidade e a necessidade de cada paladar auditivo num processo tão único? Como se constrói essa necessidade?

Ouvimos recorrentemente que o envolvimento com determinado estilo ou gênero musical está implicado, também, nas relações sociais e emocionais dos sujeitos. Na junção de dois fatores, estaria a construção de um gosto musical singular, como disse o professor Gilberto:

> É, são dois crivos na verdade, né? Não são nem duas coisas, uma parte é o social, uma parte é o emocional. Acho que é tudo, o social; o social, para mim, está envolvido no todo da música, ali, e o emocional também. Só que são dois crivos, duas etapas diferentes. Acho que às vezes tem muitas pessoas que podem chegar primeiro pelo lado emocional e depois passam pelo crivo do social. E às vezes tem outras músicas que podem chegar pelo crivo do social, depois passam pelo crivo do emocional, porque, às vezes, é, às vezes, esse negócio do momento é muito importante mesmo. Tem que ter essas músicas que só vão gostar em determinado momento da sua vida.

[60] O material transcrito encontra-se em posse do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, bem como os termos de livre consentimento assinado pelos/as professores/as de música para a gravação e utilização do material nesta pesquisa.

A dificuldade encontrada pelo professor Gilberto para determinar o que é social e o que é emocional no relacionamento com a música pode ser vista na fala acima. Não se trata aqui, obviamente, de separar os dois fatores, e nem de pensar como cada parcela do social e do emocional pode nos fazer gostar ou não de determinado gênero ou estilo musical. Mesmo porque a Psicanálise, que serve de referencial teórico na construção da metodologia da conversação, nos alerta para a não existência de tal separação. O que temos são as incidências que constituem o sujeito, conforme nos indica Kupfer (2003, p.40): "esse sujeito assim definido não coincide com o Eu do sujeito. Não responde à lógica ou ao tempo da consciência, não se faz regular pelo princípio da realidade".

Isso nos aproxima da discussão trazida por Pierre Bourdieu (1976), em seus estudos sobre a composição e a estratificação das classes sociais e econômicas. A classe social é algo que nos comporta com todas as destinações possíveis e, de certa forma, também estratifica o gosto e a destinação de bens culturais, e até mesmo musicais. Podemos pensar no crivo social que nos traz o professor Gilberto, mas a percepção dessa destinação é que pode estreitar a relação que acreditamos também existir com a necessidade de audição, do paladar auditivo que o professor João nos apresentou.

A complexidade da definição de como se forma o gosto musical apareceu para a professora Elis enquanto ela acompanhava as discussões e as respostas dos/as outros/as professores/as. Ela se referiu a seu gosto musical como sendo de uma ordem ainda não classificada e determinada em sua vida. Disse-nos que estava acostumada a tocar vários estilos e isso influenciava a definição do seu próprio gosto, que se misturava com suas práticas educativas:

> É nessa questão do gosto musical também que eu estava pensando, enquanto eles estavam falando; o meu gosto musical. Qual é o meu gosto? O meu gosto musical? Porque a gente que trabalha com música, também, não sei se eu consigo definir meu gosto musical, porque eu tenho que tirar músicas que meus alunos querem tocar nas minhas aulas particulares. Então, eu ouço muita música de adolescentes, várias músicas que eu não ouviria. E às vezes eu me pego cantando, e eu, sabe, vou ouvindo para aprender.

Seriam os/as professores/as de Música mais vulneráveis à mudança do gosto musical, em virtude da especificidade de lidar cotidianamente com os mais diversos estilos musicais? O que, para nós, determina o gostar ou o não gostar? Vemos que o gosto musical dos/as alunos/as opera também no da professora Elis. Isso nos faz pensar

sobre o que deste gosto dos/as alunos/as não estaria também no gosto musical da professora, levando em conta que ela também pode ter alguma necessidade, ou demanda, pela escuta dos gêneros trazidos por eles/elas. Em um nível de envolvimento onde se degusta para ensinar, ou melhor, se ouve para aprender, provavelmente existe também uma aproximação daquele que se coloca – no caso, a professora – em relação ao material musical que busca compreender.

Existiria, para os/as professores/as de Música, um equilíbrio nessa relação, que passa pelo emocional, pelo social e pelo educacional? Vejamos o que nos diz o professor Tom:

> Eu acho que tem coisas que às vezes a gente vivencia no social e que não vão me tocar, porque aquele meu momento não me levou a sentir prazer com aquilo ali. É, eu já até dou esse exemplo para muitos alunos meus. Você pode escutar a mesma música por dez anos seguidos, eu sou quase capaz de dizer assim, é impossível você ouvir essa música do mesmo jeito todas as vezes. Eu acho que depois, assim, depois desses processos, vai ficar na sua vida, acho que aquela que atingiu os dois lados [emocional e social], né, aquela que te marcar pelos dois lados, você pode dizer: essa é a minha trilha sonora.

Essa fala do professor Tom surge na sua segunda participação nas conversações, durante o terceiro encontro. É perceptível uma mudança com relação à sua posição inicial a respeito da formação do gosto musical. Sua primeira afirmação, ainda no primeiro encontro, falava de um gosto musical imutável e pessoal. Após afirmar que podemos passar dez anos escutando uma música e não nos sensibilizarmos para o seu conteúdo, ou seja, nos identificarmos com o que está sendo escutado, houve um deslocamento para a aceitação de determinado gênero musical, antes desconsiderado pelo professor Gilberto, devido a suas preferências.

Existirá formação do gosto musical a partir do momento que você é tocado, de algum modo, pelo que está sendo ali ofertado para a escuta. Seria possível, então, encontrar o limite dessa relação, um momento ou uma situação que favorecesse essa sensibilização da escuta, para transformá-la em sua trilha sonora própria? O que nos faz sair dessa escuta de dez anos sem ser fisgado por determinada música?

A professora Elis nos sugere que a música é, inevitavelmente, um produto da cultura, das relações humanas. Esse deslocamento, que para Tom e Gilberto está no emocional e no social, para Elis é também fruto de uma funcionalidade que a música é convocada a cumprir em determinadas ocasiões, com se vê em sua fala:

> O gosto, no caso, pode ter muito a ver com a vivência, como ocorre com o evangélico: a música para ele é uma coisa com Deus. Então, ele não está entendendo a música, ou o que ele está entendendo da música já é a mensagem, não é a parte técnica, digamos assim. Então, também, por exemplo, eu vou pra balada, adoro ir em balada, porque balada é ótimo. Aí eu vou gostar da música da balada, porque eu sei dançar bonitinho, para poder chamar a atenção na balada. Não estou entendendo a música, eu estou usando a música da minha forma.

É ela que também nos afirma: "O gostar está nessa mistura, assim, da vivência, não é só a música". Nesse sentido, é possível recuperar a ideia de que o gostar pode estar além da relação direta com o material musical; trata-se do que vem junto, seja o Deus, a balada, o dançar ou o chamar a atenção, como nos disse a professora Elis. Sobre variantes que conduzem ao gostar, Roland Barthes (2012, p. 42) sugere que "é o sujeito que depressa se encontra na sua estrutura própria, individual: ou desejante, ou perversa, ou paranoica, ou imaginária, ou neurótica – e, bem entendido, também em sua estrutura histórica: alienado pela ideologia, por rotinas de códigos".

O professor Caetano nos apresentou várias questões a respeito de sua atuação docente, o que nos possibilita pensar que o/a professor/a é também ingrediente dessa mistura que forma o gosto musical. Seu trabalho com a música na escola está dividido entre a música como conteúdo curricular e, também, como conteúdo extracurricular. Na sua experiência extracurricular, Caetano se descreve como tendo uma ligação com a música afro-brasileira, em virtude de suas vivências, ainda criança, com o movimento negro da década de 1980, e, também, porque tem trabalhado com um grupo de percussão com repertório voltado para a música de origem afro-brasileira. Nos raros momentos de definição do gosto musical nas conversações, o professor Caetano nos mostra alguns efeitos dessa explicitação do gosto musical:

> Da mesma forma como em um clube que vai ter divulgação lá [na escola], é um tipo de divulgação, você está entendendo. Aí o que é que acontece? Os meninos veem que você está escutando, que aquilo é coerente com você, você fala: não, eu gosto desde criança. Os meninos começam a ver elementos que às vezes expressam o mesmo sentimento deles ali. Então, por exemplo, eu sei que o repertório que eu escuto hoje em dia é muito bem aceito pelos meus alunos. Não tem um dia que eu chego na sala e um menino não fala, por exemplo, "ô professor, põe aquela música lá, de Mandela", porque a voz do Olodum mostra uma música que fala, porque a música, ela começa: Força [...] liberdade ao povo do pelô, [...]. É da década de 80 e eu sempre escutei na minha infância. [...]. Coloquei um vídeo. Estou ali fazendo a minha divulgação.

A divulgação do gosto musical pode ou não tocar os/as alunos/as.

Caetano ainda vai além e nos afirma: "quando é coerente comigo, a gente tem uma aula muito interessante". Sendo assim, poderíamos pensar nessa coerência como algo que tem ligação com a trilha sonora que o professor Caetano montou durante toda sua vida, na incidência do fator social, do emocional e, também, do cultural, que está presente na sua constituição como sujeito. Podemos, inclusive, pensar como o desejo e a "verdade", ou a "meia verdade", sobre seu desejo por determinada música trazem, na própria fala do professor, uma caracterização de uma "aula muito interessante". Indo além, podem estar aqui indícios de uma transmissão, que acontece para o professor Caetano a partir da coerência com seu próprio desejo pela música que ensina.

O significado atribuído por Caetano à música afro-brasileira pode ser visto como um elemento ligado à sua origem familiar, na cidade Ouro Preto-MG. A cidade natal do professor Caetano, como sabemos, estabeleceu-se com uma mistura de povos – em sua maioria, negros africanos que trabalhavam com a extração do ouro, no auge da extração mineral no estado de Minas Gerais.

Em um sentido mais amplo, o gosto musical de Caetano pode estar diretamente ligado aos povos africanos que aqui se estabeleceram. Talvez desse intercruzamento de histórias, da relação do professor Caetano com sua cidade natal e da constituição do seu próprio gosto musical, podemos perceber algo que Caetano tenta estabelecer como natural, mas que incide sobre a transmissão, ou sugestão, do seu gosto musical na constituição do gosto musical dos/das seus/suas alunos/as, que passaram a ver a música de origem afro-brasileira de forma diferenciada, como ele mesmo nos sugere:

> Eles sabem que eu gosto de música e tenho, principalmente, uma ligação forte com percussão. Agora, eles já trouxeram, por exemplo, uma música, a gente canta uma música que chama Cordeiro de [...]. Eles trouxeram essa música, [...] em CD. Trouxeram essa música do samba, tocaram para mim [...] eles sabem por que a gente trabalha a música, mas eles não sabem que é axé [...].

É exatamente neste lugar, que podemos localizar alguns indícios do que chamamos de transmissão do gosto musical. Seria na colocação e explicitação do gosto musical que estaria sustentada essa transmissão? Passamos nosso olhar para a investigação do que, para os/as professores/as, seria essa transmissão. Como já enunciado, esse fenômeno da transmissão guarda algo de inesperado e sua observação nem sempre é possível; porém, como sugere Ginzburg, "se a realidade é opaca, existem

zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la[61]" (GINZBURG, 1995, p. 177).

2. Para se pensar a transmissão do gosto musical: A imposição, a sugestão, a degustação e a afetação musical – algumas considerações

Durante as conversações, muito se discutiu a respeito do que seria a transmissão do gosto musical: uma forma de imposição? Sugestão? Em comum, podemos dizer que a maioria dos/as professores/as participantes iniciou as conversações partindo da premissa de que a imposição do gosto musical é problemática. É necessário respeitar a vivência do/a aluno/a quando se pensa na colocação de um universo novo para ele/ela. Especificamente, quatro dos cinco docentes selecionados para compor esta análise disseram, na resposta ao questionário, que era preciso manter certa flexibilidade e abertura para lidar com a Educação Musical e, também, respeitar a vivência dos/das alunos/as. Percebemos que existe nas respostas algo que diz respeito às vivências anteriores com a música, de forma a não desprezá-las e não cair na armadilha do juízo de valor, que, muitas vezes, carrega-se de preconceitos em relação a determinados estilos.

Mas como retirar da atuação pedagógica o gosto musical? Na continuação das conversações, percebemos que esta é uma das constatações a que o encontro com os/as professores/as de Música pode nos levar. Gilberto nos diz:

> Então, qualquer coisa que você for falar, você vai influenciar. E se você também não ficar muito preocupado em não impor nada para o aluno, você não dá aula. [...] se você não deixar a questão do gosto deles dominar, o gosto do aluno dominar toda a aula, você está respeitando só a diversidade entre eles. Às vezes, nem entre eles, está respeitando só o gosto deles, não está respeitando a diversidade com o gosto que você possa levar de outras culturas.

[61] O paradigma indiciário descrito por Carlo Ginzburg (1995) fala-nos de uma linha de condução de trabalhos nas Ciências Humanas que surgiu no século XIX e que, até então, não tinha sido consideravelmente teorizada. A perspectiva de trabalho apresentada se refere a uma abordagem daquilo em que geralmente não se investe muita atenção, mas que provavelmente sugere leituras, interpretações ou reconstruções de algo que foi realizado: "O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimental diretamente" (GINZBURG, 1995, p. 152).

Assim, os/as professores/as nos ajudam a pensar em uma ponte que se estabelece entre eles/elas e os/as alunas. Nessa construção, que pode ser uma passagem de um lugar para outro, de um possuidor a outro, talvez se sustente a ideia de que é necessário dar opções que possam ir além do contexto musical e das vivências que os/as alunos/as tiveram até ali. A professora Elis nos deu o seguinte depoimento:

> Estou lembrando aquele trechinho daquela música "Aos meus heróis", que fala assim: "eu também gosto de dançar o pancadão, mas é saudável te dar outra opção". A gente tem que dar opções para os alunos. E eu acho, assim, dentro dessa discussão, que eu estou pensando aqui, eu acho que é inevitável a gente não passar o que a gente gosta. Porque é o que a gente conhece melhor. A gente acaba levando o que a gente domina mais, né, que a gente tem essas coisas de levar um repertório, a gente vai levar o que a gente domina mais. O que a gente domina mais provavelmente é o que a gente mais gosta.

Na tentativa de construção dessa ponte que traz novas opções, o que nos parece restar na fala da professora Elis é que nosso gosto musical se sobressai e se externa na busca de conduzir o/a aluno/a por um caminho onde ele/ela possa se aventurar na busca do mesmo sentido, ou outros vários sentidos, que a música suscitou naquele que escolhe outra opção, além do "pancadão", como diz a letra da música Aos Meus Heróis[62] citada pela professora.

É visível que a colocação de outra opção não é a garantia de um deslocamento na escuta dos/das alunos/as. O professor Tom afirma que o entendimento, a percepção do material sonoro que está sendo utilizado ali é uma das possibilidades de conduzir o/a aluno/a a uma relação diferenciada com a música:

> Eu acho que a gente pode fazer, tipo, a ponte que a gente pode fazer para o pessoal entender, né, é dar um suporte para eles conseguirem perceber melhor, sabe.[...] Então, se você faz essa ponte aí, [...] para a pessoa ter um entendimento de certos elementos, você consegue aguçar a percepção dela, né, através de brincadeiras, jogos, que é uma coisa idiota. Mas você está contribuindo com ela para conseguir perceber.

Numa comparação inusitada, o professor Tom fala-nos que a música é como uma piada, só é possível gostar se entender. Apesar de considerar que a música nos interpela também pelo não entendimento, a percepção e o entendimento do som podem

[62] Composição de Julinho Marassi e Gutemberg: "Eu também gosto de dançar o pancadão, mas é saudável te dar outras opções". Disponível em: http://www.cifraclub.com.br/julinho-marassi-gutemberg/aos-meus-herois/original.html. Acesso em: 27 de janeiro de 2015.

ser uma das formas de aproximar-se das linguagens musicais que não estão circulando na cultura. É necessário admitir que existem – apesar de todo o sistema de informações e comunicação disponíveis hoje – determinados produtos culturais, formas de composição ou gêneros musicais que não são acessados, devido ao desconhecimento e/ou à falta de entendimento daquilo que é produzido. João explica que não se trata de trocar os gêneros musicais ouvidos atualmente por outros; trata-se de um processo de evolução, onde o importante é a aglomeração da diversidade:

> Você tem que trazer o que você acredita, mas você tem que receber também as coisas que o seu aluno acredita. Ele tem que ver a evolução, eu sempre bato nessa questão, e eu entendo que evolução não é você trocar A por B, é você aglomerar A mais B, e você ter condições de falar por que é que A é assim, e por que é que B é assado.

Gilberto ainda destaca a importância de pensar a música na multiplicidade de funções e sentidos que ela carrega, para abrir as possibilidades de escuta, não apenas com as funcionalidades específicas, mas também para conduzir a percepção dos/das alunos/as para aquilo que fez com que gostassem de determinado gênero musical: “as músicas tocadas no lugar certo, na hora certa. Agora, o que eu penso, nessa associação, é como que a gente gosta de música, como que o aluno vai gostar, é mais ou menos por aí". Ele também destaca algo que nos diz sobre a transferência no processo educativo, na relação professor/a x aluno/a: “se o aluno for seu fã, tudo que você falar que gosta, ele vai falar que gosta. Se o aluno for horrível e não gostar de você, tudo que você falar que gosta, ele vai querer ser o contrário, para te confrontar”.

Analisando a afirmação do professor Gilberto, podemos pensar na ideia colocada por Lopes (2011), pois também concordamos com a “tão somente posição” que se estabelece na Educação como forma de sustento do arco da transmissão; é no desejo de querer saber sobre algo, na colocação do/a professor/a no lugar do suposto saber que se pensa nesta relação de ter os/as alunos/as como fãs. Uma relação transferencial, conforme descrevem Lacan (1998, 2010) e Freud (2010c).

Considerações finais

Após escutarmos e conversamos com os/as professores/as de música, buscaremos descrever o que para nós, cada professor/a entende como sustentação daquilo que se pode transmitir de um possuidor ao outro; em nosso caso, o gosto musical:

Modificar o imutável. O que o professor João nos diz tem a ver com este gosto musical que, para ele, inicialmente, parece imutável. Sua opinião a respeito do gosto musical se desloca durante sua fala, porém com a ressalva do que pode ser o nível de envolvimento de cada aluno/a no momento em que se relaciona com a música, considerando sempre os processos de transferência/resistência que estão também nesse jogo. Não se trata de impor, como ele mesmo caracteriza como algo problemático. Trata-se de um conhecimento da vivência do/da aluno/a para lhe apresentar algo que ele/ela desconheça, ou que esteja distante dele/dela. Trata-se de um exercício de descoberta de sentidos musicais, em um novo terreno.

Nas palavras do professor João, às vezes impondo seu gosto você traumatiza, mas a repetição da escuta de determinado estilo sugerido pelo professor pode provocar mudanças naquilo que inicialmente ele chamava de imutável. É possível ouvir a mesma música por dez vezes e encontrar nela diversas sutilezas que nos coloquem a repensar, ou melhor, a ressignificar o gosto e a predileção por aquela música. Ressignificar o imutável. Ressignificar e agregar, sem despir-se do que já se tem. Construir, sem trocar A por B, mas sim agregar A mais B.

Para o professor Tom, a necessidade de cada aluno/a determina suas escolhas musicais, e existe um paladar auditivo que se comporta de acordo com as necessidades do sujeito. Porém, ele acredita que, com a interferência nesse paladar auditivo, é possível fazer com que os/as alunos/as gostem de uma música, compartilhando a forma de escuta; aqui, é possível ir além, dizendo sobre a forma de degustação da música que é trabalhada pelo professor.

Como o próprio Tom afirma, não se trata de uma imposição, mas de um compartilhamento; trata-se de circular sua ideia singular sobre determinada música – ou seu gosto musical –, para que ela seja degustada, mantendo-se a metáfora de que a necessidade do paladar do/da aluno/a, aliada ao trabalho de incentivo à "degustação" de novos estilos possam provocar um deslocamento e uma possível aglomeração de um novo estilo ainda não experimentado.

Obviamente, não nos parece ser um esquema fechado entre o paladar auditivo e a imediata degustação, e posterior incorporação ao gosto singular. Existe um caminho, uma proposta de degustação, e nela talvez esteja o segredo do fazer gostar ou não que o professor Tom nos sugere. Toda essa articulação aparece também na resposta de Tom

ao questionário, onde, segundo o professor, tanto na aprendizagem quanto no ensino é necessário o foco na percepção musical.

O professor Gilberto toca na questão da identificação como suporte da ponte que poderá levar os/as alunos/as a entenderem a diversidade que a música comporta em si mesma. É nessa relação com a diversidade que, para ele, e a nosso ver, pode se sustentar a aparição do gosto musical dos/das professores/as de Música, sem se tratar de uma imposição. É um jogo onde professores/as e alunos/as podem se posicionar. Entretanto, é necessário buscar também algo que tenha ligação com o desejo pela música e que, ao mesmo tempo, não desconsidere o gosto musical dos/das alunos/as pela música que escutam, dançam ou praticam. Possibilitar a diversidade, mas sempre ponderando que ali é o espaço de implicação dos/das professores/as de música. Para o professor Gilberto, não é possível furtar-se da tarefa de transmitir o que se gosta, e também da tarefa de educar, o que, para ele, é inerente e, de certa forma, incontrolável.

Já para Elis, o/a professor/a é aquele/a que oferece outra opção; e é de uma mistura que se estabelece o gosto musical; aquele/a que pode deslocar, caso queira, algo na dinâmica da escuta dos/das alunos/as, indo além de suas vivências, dadas como comuns e destinadas aos sujeitos com certo tom de imposição e única opção. A música e suas funções cumprem, de acordo com Elis, um preenchimento na estrutura social ou cultural, sendo responsáveis por atribuir significados distintos para cada sujeito, em cada local. Nesse jogo, o que nos parece mais interessante é a ideia de que múltiplas vivências musicais podem coexistir em um mesmo sujeito, sem que ele abra mão de qualquer experiência, daquilo que em certo momento fez sentido.

Na formação do gosto musical sustenta-se a capacidade do professor de oferecer aos/às alunos/as a possibilidade de incluir na escuta outras vivências, mesmo que deslocadas temporalmente do cotidiano e da história de vida de cada sujeito. O seu posicionamento a respeito do seu gosto permite a ancoragem do desejo de saber de seus/suas alunos/as sobre uma música que representou o movimento negro da década de 1980, mas que também se mostra atualizada nas constantes e dinâmicas reestruturações da sociedade.

É possível concluir então, que o que, de certa forma, unifica o discurso dos/das professores/as é a possibilidade de abertura para outras escutas que a aula de Música pode representar. Mesmo que essa possibilidade de escuta esteja centrada no gosto

musical que os/as professores/as de Música carregam, é isso que esses/as professores/as podem oferecer a seus alunos. É a circulação de um saber que transcende o estilo ou gênero musical, algo que construa novas perspectivas de entendimento do texto musical, mas posto sobre as várias possibilidades e lugares que a música ocupa na escola e, consequentemente, na cultura.

Esse pensamento expresso na fala dos/das professores/as é um possível ponto de encontro entre o caminho teórico que percorremos e a visão deles/delas a respeito da prática docente em Música na contemporaneidade. É na circulação do desejo, na busca por novos sentidos, mesmo que singulares, que se pode pensar a disciplina Música. Um caminho aberto, sem a necessidade de um julgamento estético sobre o que é erudito ou popular, que tem um nível maior ou menor de complexidade na composição. Algo que, individualmente, possa fazer parte da trilha sonora de cada sujeito, afetando sua capacidade de perceber sons e organizações sonoras, para se perceber também, com sua própria afetação musical, como escreveu o autor Luiz (2013):

> Penso que questões que dizem respeito à condição que a música "penetra" o sujeito pouco podem ser respondidas, uma vez que cada um se sente afetado pela música por uma vertente muito singular. O que talvez possa ser generalizado é fato de que todos fomos "expostos" a estímulos musicais passíveis de, em algum momento, abrirem conexões com nossa vida psíquica, afetando os meandros da nossa mente (LUIZ, 2013, p. 171).

Pensemos então neste nível de afetação musical como sendo um lugar de chegada, de uma educação musical transformadora de escutas. Assim, nesta constante construção da formação dos gostos musicais permanece uma cadeia eterna de influências, sugestões, imposições e afetações musicais. Sujeitos que transmitem a outros aquilo que é seu. Aquilo que se possui e, numa abertura para o outro, se faz passar de um ponto a outro. De um sujeito a outro, no jogo da transmissão e da transferência/resistência que elabora suas regras sobre a suposição do que pode ser gostar de música.

Referências

ALVES, Rubem. Conversas sobre Educação. Campinas, SP: Versus Editora, 2003.

BARTHES, Roland. *O Rumor da Língua*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BOURDIEU, P. ; SAINT-MARTIN, M. Goftts de classe et styles de vie. Traduzido por Paula Montero. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 5, out. 1976.

FREUD, Sigmund. História de uma neurose infantil ("O Homem dos Lobos"), Além do Princípio do Prazer e Outros Textos (1917-1920). In: *Obras completas.* São Paulo: Companhia das Letras 2010c, v. XIV.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais:* Morfologia e História. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Afetividade e Cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Afetividade na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

LACAN, Jacques. *O Seminário*. Livro 8: A transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

LACAN, Jacques. *O Seminário*. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O professor é um mestre? In: MRECH, Leny Magalhães (Org.) *O impacto da Psicanálise na educação*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (textos); VARTULI, Sylvia (*design*). *Querido Alguém*. Belo Horizonte: Ed. das Autoras, 2014.

LUIZ, Leonardo. *Música no divã:* sonoridades psicanalíticas. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

MENDONÇA FILHO. João Batista. *Ensinar*: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. 1996. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

MENDONÇA FILHO. João Batista. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES Eliane Marta Teixeira. *A psicanálise escuta a Educação.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS E INCLUSÃO SOCIOCULTURAL ATRAVÉS DA MÚSICA

Márcio Lima[63]

Resumo:
O presente trabalho tem como objetivo compartilhar uma experiência de ensino musical em um projeto vinculado à Secretaria de Assistência Social do Município de Itabirito- MG, demonstrando como a presença da música em contextos não formais de ensino pode contribuir para a inclusão social de crianças e jovens. Um dos objetivos do projeto é descentralizar o acesso ao ensino de música levando às comunidades distantes do centro urbano uma iniciação musical fundamentada em quatro eixos metodológicos: prática de conjunto, apreciação musical, alfabetização musical e ensino de flauta doce.

Palavras-chave: Ensino de música e inclusão social. Flauta Doce. Música e convivência.

Introdução

Ao longo da evolução humana, o ensino da música tem permeado diferentes espaços e realidades, adaptando-se a objetivos variados e realidades culturais diversas. Seguindo essa tendência, nos últimos anos podemos observar como essa linguagem tem atraído investimentos de instituições e setores da sociedade que, além de uma formação musical propriamente, preocupam-se em transformar realidades através das Artes, proporcionando desenvolvimento humano, qualidade de vida e equilíbrio emocional. Como salienta Koellreutter,

> Um novo tipo de sociedade condiciona um novo tipo de arte. Porque a função da arte varia de acordo com as exigências colocadas pela nova sociedade; porque uma nova sociedade é governada por um novo esquema de condições econômicas; e porque mudanças na organização social e, portanto, mudanças nas necessidades objetivas dessa sociedade, resultam em uma função diferente de arte. (Koellreutter 1977).

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo compartilhar uma experiência de ensino musical em um projeto vinculado à Secretaria de Assistência Social do Município de Itabirito- MG, demonstrando como a presença da música em contextos não formais de ensino pode contribuir para a inclusão social de crianças e jovens. Oferecidas em parceria com as associações de bairro, as aulas de música do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)[64] tem como objetivo descentralizar o acesso ao ensino de música levando às comunidades distantes do centro

[63] Graduado em Música – UFOP. (marciolimafuim@gmail.com)
[64] Programa do Governo Federal brasileiro que oferece formação complementar às famílias cadastradas no Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

urbano uma iniciação musical fundamentada em quatro eixos metodológicos: prática de conjunto, apreciação musical, alfabetização musical e ensino de flauta doce.

2. Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos

O projeto de educação musical ora apresentado está inserido no programa da Secretaria de Assistência Social de Itabirito, através do SCFV e é coordenado pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). A equipe é formada por oficineiros que oferecem gratuitamente à comunidade atividades esportivas, recreativas, profissionalizantes e reforço escolar. As oficinas também têm o acompanhamento de assistentes sociais e psicólogos, que detectam problemas comportamentais, situações de risco, como violência doméstica, abuso sexual, pobreza, dente outras, e realiza as intervenções adequadas.

As aulas de música do SCFV não têm o objetivo de profissionalizar os participantes, mas introduzi-los no universo musical e desenvolver a percepção auditiva, a sensibilidade, a expressividade artística, bem como fortalecer as relações humanas, proporcionando equilíbrio emocional. Além disso, o projeto permite uma descentralização cultural, oferecendo o ensino de música bem como atividades artísticas às crianças e adolescentes que residem distantes do centro urbano.

3. Princípios da abordagem metodológica

A metodologia desenvolvida para as aulas de música no SCFV possibilita um envolvimento direto e profundo com o fenômeno musical, sendo fundamentada em quatro eixos, trabalhados de modo integrado. São eles: prática de conjunto, apreciação musical, alfabetização musical e ensino de flauta doce. A inspiração para tal abordagem metodológica surgiu no ano de 2005 trabalhando no projeto de revitalização em música e teatro na cidade de Conceição do Mato Dentro sob a coordenação da professora Cristina Guimarães, com o apoio da Fundação de Educação Artística de Belo Horizonte. Desde então, tenho adaptado e ampliado estes eixos para a execução em diferentes localidades, como Ouro preto, Cachoeira do Campo e Itabirito. A seguir, apresento cada eixo metodológico de modo detalhado.

3.1 Prática de conjunto

As aulas de música do SCFV são oferecidas de modo coletivo, reunindo de dez a quinze crianças por turma. Essa organização permite aos participantes vivenciarem a música de modo compartilhado, e, sendo assim, a prática de conjunto propicia uma compreensão dos elementos musicais de forma real. Em contato com instrumentos de percussão diversos, os alunos adquirem consciência rítmica, percebem a influência do pulso, conhecem sobre a diversidade de timbres e as possibilidades sonoras que eles permitem por meio de brincadeiras e improvisações. Consequentemente, aprendem o valor de compartilhar os sons, respeitando o espaço e a função de cada um dentro dos exercícios propostos.

3.2 Apreciação musical

A apreciação musical compreende uma atividade fundamental nos processos de ensino e aprendizagem da música, favorecendo o desenvolvimento de uma escuta ativa e analítica, ampliando o repertório musical e cultural. Sendo assim, esse eixo metodológico é introduzido logo nos primeiros contatos com os alunos. Através de atividades lúdicas e desafiadoras, o objetivo inicial é fazê-los entender que o ato de ouvir está intimamente relacionado com a capacidade de ter atenção. Baseado no conceito de paisagem sonora[65] do canadense Murray Schafer, as crianças também são levadas a descobrir um mundo sonoro até então ignorado, como também a valorizar os momentos de silêncio e sua importância para a percepção.

O repertório de apreciação musical oferecido gradualmente aos alunos compreende desde músicas eletroacústicas a canções populares, adequando-se aos objetivos e faixas etárias das turmas.

3.3 Alfabetização musical

O objetivo da alfabetização musical no SCFV é introduzir a simbologia musical convencional de modo a favorecer a autonomia musical dos alunos e ampliar o acesso a um repertório para flauta doce que parte do mais simples ao mais elaborado. Esse

[65] O conceito de paisagem sonora tem sua origem na palavra inglesa “soudscape” e compreende uma percepção do meio ambiente sonoro ocupado e transformado pelo ser humano. Foi cunhado pelo educador musical canadense Murray Schafer (1933 -) em seu livro “A afinação do mundo” (1997).

processo é trabalhado gradualmente começando com o manossolfa[66], passando por partituras não convencionais e chegando à escrita musical propriamente.

Através da manossolfa os alunos aprendem as primeiras notas na Flauta Doce, realizando exercícios a duas vozes e obtendo as primeiras experiências de polifonia e prática de conjunto. Em seguida, após o domínio das notas da mão esquerda (Sol – Lá – Si – Dó – Ré) pequenas melodias do universo folclórico e infantil são transcritas em traços, observando-se o desenho melódico e a duração dos sons. A última fase, a introdução da escrita musical convencional, é acompanhada com muita curiosidade e expectativa pelas crianças. Em geral, o repertório por traços é substituído pelos símbolos musicais no pentagrama de forma natural, na medida em que o repertório vai se tornando mais elaborado.

3.4 Ensino de flauta doce

Dentre a gama de instrumentos musicalizadores, a Flauta Doce certamente ocupa o primeiro lugar, graças ao seu timbre, ao seu baixo custo e ao seu aprendizado relativamente fácil. Sendo assim, esse recurso permite a introdução dos alunos no universo musical de modo prático e integrado com os demais eixos metodológicos. Uma ênfase é dada ao repertório desenvolvido, que parte do universo das crianças, abrangendo desde cantigas folclóricas a músicas da mídia atual.

4. Os desafios do projeto

Dentre as dificuldades enfrentadas na execução do projeto ora apresentado, destaco a falta de infraestrutura para a realização plena das atividades propostas. Uma vez que as aulas de música do SCFV acontecem em parceria com as associações de bairro da cidade, os espaços disponíveis, em geral, não apresentam os recursos necessários, obrigando o professor a adaptar as atividades para não comprometer o andamento do projeto. Atualmente, é disponibilizado um carro com motorista para deslocamento do professor, aparelho de som, flautas para as crianças e o espaço, geralmente o salão comunitário do bairro. Entretanto, em uma das localidades as aulas acontecem nas dependências de uma igreja evangélica, único local disponível.

[66] Manosolfa compreende um recurso metodológico para a leitura dos sons musicais, em que as mãos realizam gestos indicativos das relações melódicas. Foi criado pelo educador musical húngaro Zoltan Kodaly (1882 – 1967).

Nesse sentido, considero a necessidade de os educadores musicais estarem preparados para enfrentar contextos e situações adversas no decorrer de sua carreira.

5. Resultados do projeto

Ao longo dos últimos quatro anos de desenvolvimento, o projeto de música do SCFV do município de Itabirito propiciou formação musical a centenas de crianças e adolescentes. Graças a esse primeiro contato, muitos deles ingressaram em outras atividades artísticas da cidade, fomentando a produção cultural da cidade, quer seja como intérpretes ou apreciadores. Sobretudo, observo que o resultado mais significativo do projeto tem sido a transformação de realidades sociais e de seres humanos mais sensíveis, conscientes de seu potencial e valor.

Atualmente, as aulas de música do SCFV atendem cerca de cento e vinte alunos com faixa etária entre oito e catorze anos, compreendendo sete localidades do Município de Itabirito. As aulas acontecem uma vez por semana e todos os participantes recebem gratuitamente uma flauta doce e uma apostila contendo o repertório básico que será trabalhado no decurso das atividades.

Considerações finais

Os resultados desse projeto indicam que a música possui um potencial formativo que extrapola seu conteúdo artístico, favorecendo as relações humanas, o equilíbrio emocional e até mesmo a solução de conflitos. Além disso, apontam para o desafio de se formar profissionais capacitados para atuarem em diferentes contextos.

Referências

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. Disponível em: http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html . Acessado em 13/mar/2017.

SCHAFER, R. Murray. A afinação do mundo. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

BARÍTONOS: PARÂMETROS VOCAIS DESEJADOS NA PEDAGOGIA DO CANTO, DIFICULDADES TÉCNICAS COMUNS E SUBCLASSIFICAÇÕES

[67] *Régis Luís de Carvalho Silva*

Resumo:
Este artigo apresenta o barítono entre as demais categorias vocais, bem como os parâmetros vocais esperados em um cantor dentro da pedagogia vocal em geral. Em se considerando as categorias, mesmo fazendo uso de aparelho fonador semelhante e utilizando os mesmos ajustes motores para cantar, cantores que atuam no cenário erudito têm exigências técnicas e de expressividade diferentes de cantores do cenário popular. Nesse sentido, dentro do universo do canto erudito, foram também apresentadas aqui, as mais comuns dificuldades técnicas encontradas por um barítono. O objetivo do trabalho foi contextualizar questões importantes para o treino vocal dos cantores dessa classificação. Nesse sentido,buscou-se esclarecer os aspectos relevantes para uma classificação vocal pela ótica da fonoaudiologia Behlau e Pontes(2005),da pedagogia vocal Dinville(2003), e da fisiologia da voz. A metodologia se baseou em lenvantamento bibliográfico a partir da visão de Miller(2008), renomado pedagogo vocal,sobre questões como classificação vocal, a voz de barítonos nos corais,as dificuldades encontradas pelos barítonos nos treinos vocais. Através de análise da literatura vocal (lieds, melodies, óperas, canções brasileiras) foi catalogado fragmentos de obras que exemplificassem a exigência dos parâmetros citados. Ainda a partir de Miler (2008) foi destacado que a voz de barítono tem subclassificações baseadas no sistema "FACH" voltadas para atender as especificidades dos papéis na ópera, citando como principais subclassificações: barítono lírico, barítono para Verdi, baritenor, barítono não operístico, baixo barítono.Foi possível concluir que os principais parâmetros vocais esperados para uma voz ideal de barítono são : extensão vocal compatível, afinação segura, controle de dinâmicas musicais, controle de nuanças timbrísticas, chiaroscuro ou voz equilibrada em harmônicos.

Palavras-chave: Barítono. Classificação vocal. Técnica vocal.

1. Introdução:

Este trabalho apresenta o barítono entre as demais categorias vocais, bem como os parâmetros vocais esperados em um cantor dentro da pedagogia vocal em geral. Em se considerando as categorias, mesmo fazendo uso de aparelho fonador semelhante e utilizando os mesmos ajustes motores para cantar, cantores que atuam no cenário erudito têm exigências técnicas e de expressividade diferentes de cantores do cenário popular. Nesse sentido, dentro do universo do canto erudito, serão também apresentadas aqui, as mais comuns dificuldades técnicas encontradas por um barítono, foco deste estudo.

[67] *Régis Luís de Carvalho Silva é mestrando no PPGArtes da Universidade do Estado de Minas Gerais, licenciado em música com habilitação em canto pela Universidade do Estado de Minas Gerais e bolsista 2015/2016 do Programa de extensão da Escola de Música na Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: rc.regiscarvalho@gmail.com

2 - O barítono dentro das classificações vocais:

Dentro da tradição do canto erudito as vozes estão classificadas, simplificadamente, da seguinte forma:

Vozes masculinas:
Graves - baixo,
Médias - barítono,
Agudas – tenor

Vozes femininas:
Graves - contralto,
Médias - meio soprano,
Agudas - soprano.

É preciso mencionar a voz do contratenor, que é uma voz masculina que canta em uma região habitualmente cantada por mulheres. Os contratenores são classificados como naturais ou falsetistas, de acordo com as características fisiológicas de sua emissão vocal. Em atividades em coros, por exemplo, a divisão é feita entre grupos das vozes graves e agudas masculinas (baixo e tenor, respectivamente) e entre as vozes graves e agudas femininas (contralto e soprano). Esses grupos são chamados de naipes. De acordo com critérios técnicos (maior facilidade na emissão de sons graves ou agudos, região de melhor sonoridade) cantores de vozes médias (barítono e meio-soprano e contratenor) são alocados em algum desses naipes.

É prudente mencionar que cada uma dessas categorias vocais possui ainda uma gama de subdivisões. Por sua vez, tradicionalmente, dá-se o mesmo treinamento vocal a todos os indivíduos enquadrados em cada uma das subclassificações. Esse modo de subdivisão entre as vozes vem do século XIX e é conhecido como sistema FACH[68]. Tal sistema leva em consideração o caráter dos papéis nas óperas e o liga com as características dos timbres dos cantores. Sob esta perspectiva, se o personagem na ópera

[68] FACH é uma palavra alemã que significa especialidade, ou categoria. Em relação ao canto, o sistema Fach é um sistema de classificação vocal muito usado em produções operísticas europeias. Tal sistema enquadra cada tipo de voz segundo as características físicas e timbrísticas dos personagens nas óperas.

é um herói, procura-se um cantor com timbre com características que remetam o ouvinte a ações heroicas. Richard Miller (2008) utiliza-se desse sistema e cita as características de algumas subclassificações de barítono, sempre ligando à subclassificação a elementos como timbre, potência da voz, caráter de expressividade e, na maioria das vezes, dentro do contexto do gênero operístico.

Quanto ao Barítono, foco desse estudo, Miller (2008, p. 09-11), aponta algumas subclassificações mais conhecidas e as define genericamente:

. Barítono Lírico

Voz para qual está escrito a maioria do repertório de câmara e operístico.

. Barítono de Verdi

O Barítono para Verdi deve ter voz potente o suficiente para competir com uma orquestra completa. O repertório compreende as óperas do final do século X1X e século XX.

. Barítono não Operístico

Voz com tessitura[69] e timbre propícios para repertório de câmara, principalmente canções alemãs e francesas após o século XIX. Esse tipo de voz não possui características dramáticas necessárias aos papéis operísticos.

. Barítenor

Voz considerada difícil de classificar, já que as regiões de passagem são semelhantes às de um tenor. Recomenda-se que o cantor com essas características opte inicialmente por repertório que não explore as regiões extremas da extensão vocal[70], até que a voz amadureça e mostre onde é mais produtiva.

. Baixo barítono

Voz que combina o lirismo do barítono com a riqueza da voz de baixo. A voz do baixo barítono, se bem balanceada, funciona bem em papéis sérios e cômicos. A voz é ideal para projetar respeito e autoridade.[71]

O ato de classificação vocal trata-se muitas vezes de uma tarefa árdua, que exige muita experiência e cuidado por parte de quem a executa. Campos (2007) cita que uma

[69] Tessitura é a região ou grupo de notas nas quais o cantor consegue uma melhor sonoridade e sensação de conforto ao cantar.
[70] Extensão vocal abrange todas as notas musicais (da mais grave até a mais aguda) que o cantor consegue cantar, mesmo que com uma má sonoridade ou com sensação de desconforto.
[71] Tradução nossa

voz requer tempo para amadurecer e alguns fatores podem "mascarar" o timbre[72] e induzir o classificador ao erro.

Alguns aspectos podem interferir, direta ou indiretamente na característica timbrística. A fonoaudiologia tende a considerar o biotipo físico do cantor um fator determinante para se classificar uma voz, Behlau e Pontes (1995), por exemplo, citam a estrutura física e as características anatômicas da laringe como tradicionais pistas para classificação vocal. Nesse sentido, as vozes agudas estão relacionadas a uma laringe pequena e estatura baixa, valendo o oposto para as vozes graves. Por sua vez, há os que apontam o timbre, ou onde começa a região de passagem de registro [73] do cantor, como um indício definidor. Já Miller (2008) aponta a dimensão da laringe, a construção do trato vocal, a estrutura do sistema de respiração e ressonância, as cavidades faríngeas, a cavidade oral, e toda a estrutura corporal, além das características do timbre, como aspectos relevantes para se classificar uma voz.

3 - Parâmetros vocais comumente desejados no canto erudito:

De modo geral, busca-se domínio técnico no canto para que a performance aconteça com mais tranquilidade, beleza e segurança. Ter uma técnica vocal consolidada é dominar os parâmetros vocais que serão necessários para execução das peças. Existem várias escolas de canto que divergem sobre o conceito de voz ideal, sobretudo em quesitos como projeção vocal, respiração, ressonância e articulação. No entanto, analisando as exigências da literatura vocal voltada para o barítono, pode-se estabelecer que, parâmetros como extensão vocal, afinação segura, controle de dinâmicas musicais e controle de nuanças timbrísticas precisam ser dominados. Cabe ainda acrescentar que o chamado "Chiaroscuro" que, segundo Miller (2008), seria um equilíbrio de harmônicos graves, médios e agudos dentro da mesma nota cantada, será

[72] Entende-se por mascaramento de timbre o efeito dissimulador ou de não deixar vir a tona o timbre natural do cantor. Este é um processo muitas vezes causado por uma referência de som ideal equivocada, por excesso ou falta de tônus nas musculaturas do aparelho fonador, ou por um desconhecimento específico das possibilidades sonoras da própria voz.

[73] Há diferentes definições e nomenclaturas sobre os registros, tanto do ponto de vista do treinador vocal, quanto da fonoaudiologia. Segundo Campos (2008), o barítono convive com o registro de peito (que abrange as notas mais graves de sua extensão vocal, bem como a notas que estão próximas a sua região da voz falada) e com o registro de cabeça (que abrange as notas agudas da sua extensão vocal). Região de passagem de registro é aquela onde ajustes finos no aparelho fonador do cantor acontecem, para que ele execute uma nova gama de sons sem prejuízo ou sobrecarga á sua voz.)

considerado aqui como mais um parâmetro vocal desejado dentro do cenário do canto erudito.

3.1 - Extensão vocal compatível:

Para um barítono que almeja uma carreira profissional como solista, em geral espera-se por exigência da própria literatura vocal que ele cante, minimamente, uma extensão que vai da nota Sol 1 à Sol 3. No entanto, há que se considerar que muitos cantores ultrapassam essa extensão, tanto para o grave como para o agudo. Abaixo, para atestar a exigência mínima de duas oitavas de amplitude de voz, segue um trecho da ária de ópera *Largo al Factótum* de Rossini, na qual é destacada a nota Lá3, e a seguir, destaca-se a nota subgrave[74] Sol1 sustenido, retirada de trecho da ária La Vendetta de Mozart.

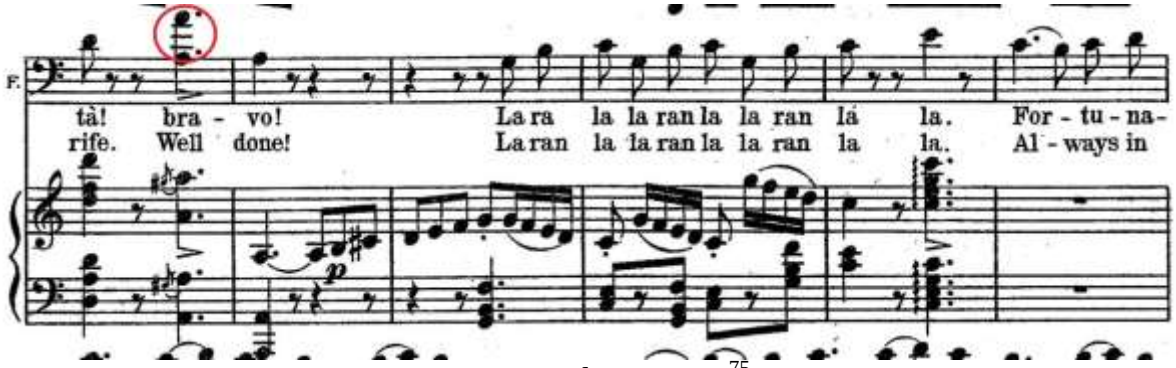


Figura 1. Largo al Factotum.[75]

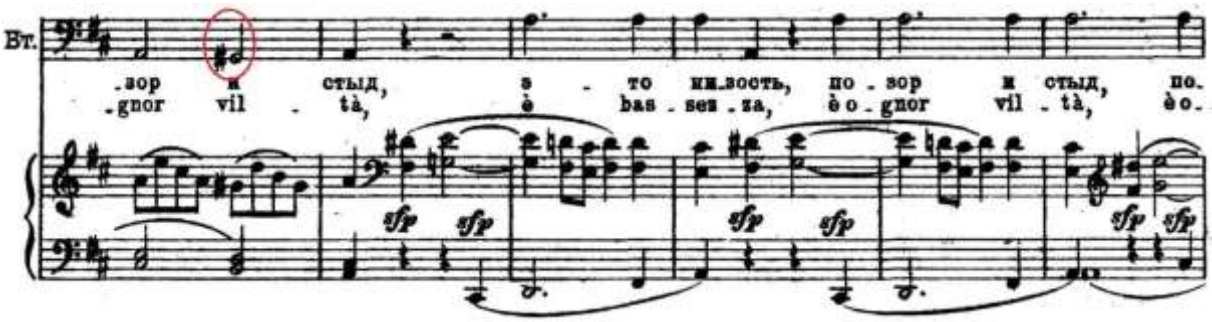


Figura 2. La Vendetta.[76]

[74] Nota subgrave são as de frequência mais baixa na extensão vocal do cantor. Elas estão em uma região abaixo das notas graves.
[75] ROSSINI, Gioachino, 1816.
[76] MOZART, Wolfgang Amadeus, 1785-1786.

3.2 - Afinação segura:

Parâmetro essencial ao cantor erudito, a afinação do ponto de vista acústico, é o cantar uma nota na frequência correta. Cabe aqui dizer que no modelo de afinação[77] praticado no ocidente, cada nota musical está vinculada á uma frequência específica.

3.3 - Controle de dinâmicas musicais:

Há uma vasta literatura musical escrita para barítonos. Árias de Ópera, Lieds, Mélodie, Canção Brasileira, peças contemporâneas, Oratórios, Missas, além de peças para coro. Uma exigência comum entre esses vários gêneros de música vocal é a necessidade de que o cantor domine as possibilidades de dinâmica nos fraseados das linhas de canto, desenvolvendo a habilidade de executar trechos em piano, pianíssimo, meio forte, forte, fortíssimo, a fim de trazer maior expressividade à peça. Tal tarefa exige uma técnica consolidada por parte do cantor, pois o aparelho fonador, como um todo, passa por finos ajustes na execução das diferentes dinâmicas. Nesse sentido, para se obter o resultado desejado, exige-se controle preciso da saída do ar com maior ou menor pressão. Para tal, há a modificação no tubo do trato vocal e mudança na posição do maxilar, além de se fazer necessário um relaxamento muscular da laringe e dos músculos circunvizinhos. Ter o domínio dessa habilidade, proporcionando os resultados desejados, exige treino constante. A título de exemplo, o trecho abaixo tirado de uma obra sinfônico-coral, através dos sinais de dinâmica marcados (pianíssimo, piano e forte), mostra que a literatura vocal exige que o cantor domine as possibilidades de variação de dinâmicas musicais.

[77] Um LÁ3 afinado, que é a nota referência para a afinação dos instrumentos de uma orquestra, atingirá a frequência de 440Hz. A escala usada comumente no ocidente (temperada), foi definida por Bach que estipulou que um ciclo da escala completa deveria ter 12 intervalos. Assim, tendo o Lá 3 como referência, as demais notas variam para cima e para baixo em semitons e essa variação é uma progressão geométrica tal que Ff = Fi x 1,0594631 (para cima ou Ff = Fi / 1,05946321, para baixo), onde Fi é a frequência anterior a aquela a se definir (Ff). (OLEGÁRIO, 2013)

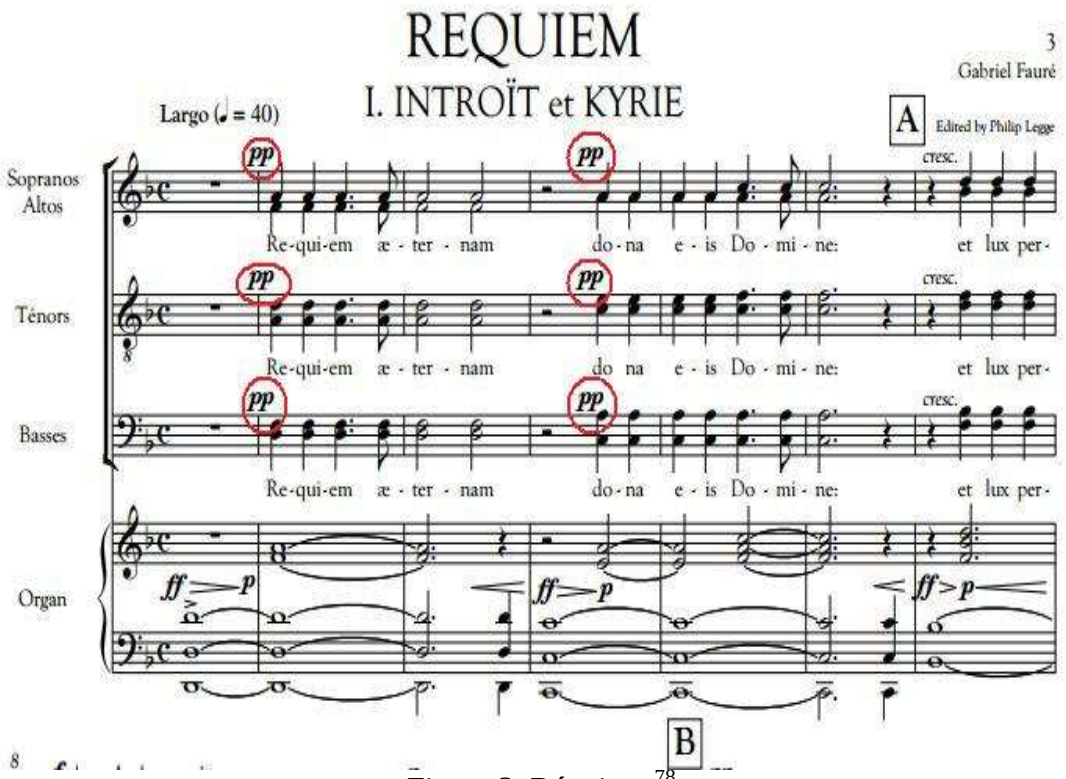


Figura 3. Réquiem.[78]

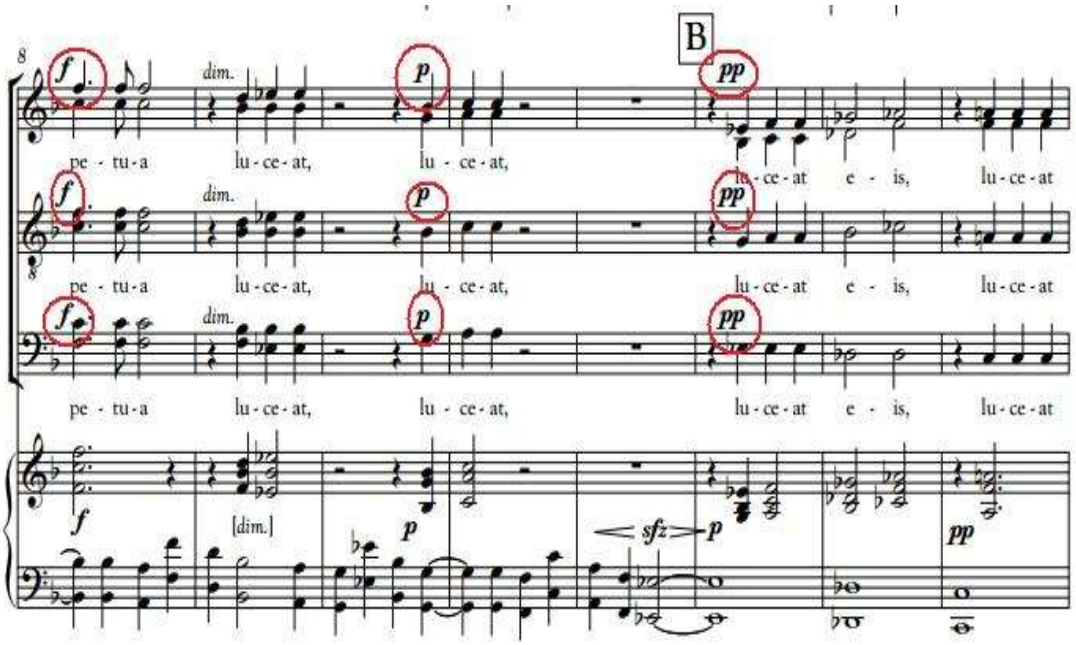


Figura 4. Réquiem.[79]

[78] FAURÉ, Gabriel, 1887-1890.
[79] FAURÉ, Gabriel, 1887-1890.

3.4 - Controle de nuanças timbrísticas:

O timbre é um aspecto vocal importantíssimo, que praticamente indica a identidade do cantor. Este aspecto da voz, que é único para cada cantor, é um dos principais parâmetros considerados ao se dizer que alguém tem uma bela voz. Por mais que o ouvinte tenha a impressão que uma voz é parecida com outra, uma análise minuciosa de alguém com ouvido treinado, ou então com o uso de tecnologias específicas, testes com softwares de análise espectral, que traçam gráficos das características acústicas da voz, podem apontar diferenças.

O controle de nuanças timbrísticas é uma habilidade que deve ser explorada pelo barítono, já que as próprias peças musicais pedem uma voz ora mais sombria, ora mais clara, ora sussurrada, ora plena com mais volume, tudo em função do texto a ser cantado e do caráter da melodia em questão. O domínio dessas possibilidades traz requinte para a performance do cantor.

Abaixo, um exemplo em canção de Waldemar Henrique, na qual se destaca um pedido de inflexão vocal que passe ao ouvinte a sensação que o cantor está temeroso e que o ambiente é de suspense.

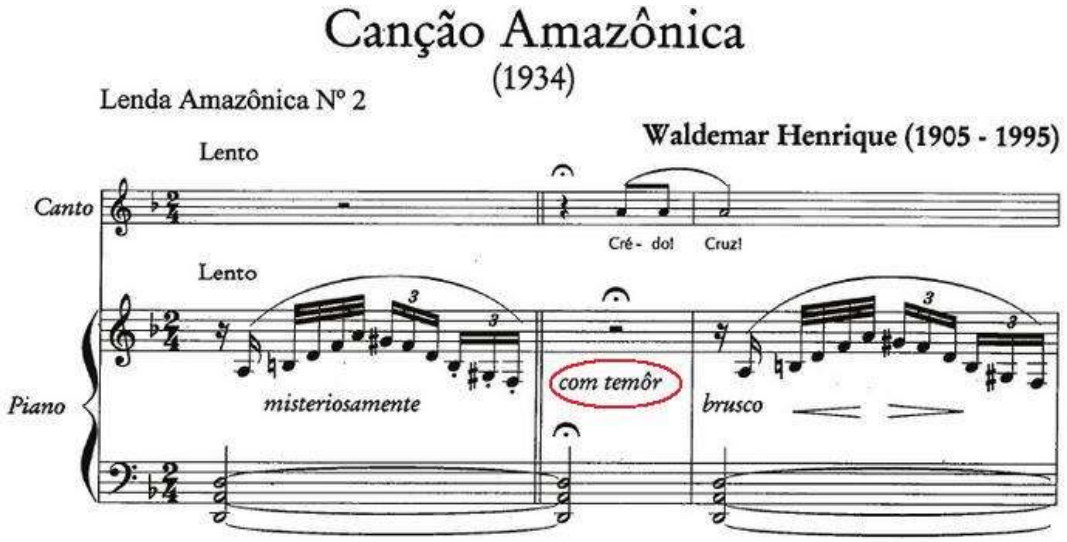


Figura 5. Canção Amazônica.[80]

3.5 - *Chiaroscuro* ou voz equilibrada:

[80] HENRIQUE, Waldemar, 1934.

A equalização das notas da extensão vocal do cantor é o que vai permiti-lo alcançar o resultado sonoro desejado dentro do universo do canto erudito. Cada nota cantada, seja ela grave média ou aguda, deve conter a proporção equilibrada de harmônicos de forma a apresentar, o que comumente chamam de "brilho"[81]. Da mesma forma, independentemente da altura sonora, cada nota cantada deve ter o que comumente chamam de "corpo"[82].

De acordo com determinados ajustes em elementos do trato vocal, o cantor pode obter várias sonoridades diferentes, e reforçar ou inibir determinados harmônicos. Isso influencia diretamente na equalização da voz. Nesse contexto, Miller (2008) cita que alguns cantores privilegiam a ressonância da voz no nariz ou nas cavidades da cabeça, o que acaba diminuindo o papel de ressonador da faringe. Essa postura, segundo o autor, resulta num timbre fino e incompleto, sem o desejado balanço chiaroscuro.

4 - Algumas dificuldades técnicas ou congênitas encontradas pelos barítonos no exercício do canto

Inúmeros fatores podem complicar o desenvolvimento vocal de um barítono. No entanto, tais dificuldades podem variar de grau de intensidade de cantor para cantor ou até aparecerem em uns e em outros não. Dentro desse universo de variáveis, as dificuldades mais comuns que cantores barítonos podem enfrentar são: voz imatura, muda vocal, voz senil; pouco contato com a técnica do canto erudito; mau uso do corpo; extensão vocal limitada; dificuldade de afinação; falta de unidade no timbre ao longo dos registros; falta de controle de dinâmicas musicais como forte, piano, pianíssimo; poucos recursos de variações timbrísticas.

4.1 - Voz Imatura:

De uma forma natural, à medida que o cantor envelhece, sua voz vai amadurecendo, modificando-se, principalmente, no parâmetro timbre. Uma voz imatura, que inicialmente é pobre em harmônicos, além de treino, precisa de tempo para atingir um timbre com a sonoridade que se espera de um cantor erudito. Ocorre também, que os

[81] Este efeito surge, geralmente, com a produção de harmônicos médios e agudos e caracteriza o "chiaro", ou claro da voz.
[82] Característica sonora conseguida com o reforço de harmônicos graves, caracterizando o "scuro" ou escuro da voz.

próprios órgãos envolvidos na fonação precisam de tempo para adquirir tonicidade e flexibilidade.

Além de um timbre incompleto, um cantor com pouca idade também carece de vigor vocal. As vozes de jovens que não chegaram aos 30 anos, muitas vezes são consideradas "verdes" ou "fora do ponto'' e incapazes de soar com a projeção necessária. Cabe lembrar que o cantor erudito tem que ser capaz de cobrir o som de uma orquestra quando canta em uma ópera, e mesmo em música de câmara, o cantor precisa se fazer ouvir sem o uso de microfones. Assim, a pouca idade pode acabar sendo um dificultador, para que o cantor atinja um estágio de amadurecimento vocal pleno.

4.2 - Muda vocal:

Por sua vez, há de se considerar que cantores do sexo masculino, passam pelo processo de muda vocal na puberdade. Behlau e Pontes (1995, p. 72) definem: Até a puberdade a laringe é bastante semelhante em ambos os sexos, e apenas baseando-se na voz em emissão sustentada; é difícil realizar a discriminação do sexo do falante. Nesse momento ocorre um crescimento evidente da laringe acompanhando o crescimento corporal mais acentuado nos rapazes. Nesse período há, normalmente, a mudança de voz masculina, período em que não é recomendado o estudo do canto erudito. Nessa fase o cantor terá muita dificuldade com afinação das notas musicais, além de ter um aparelho fonador não treinado adequadamente para suportar a carga de energia que demanda um repertório operístico.

4.3 - Voz Senil:

Assim como a pouca idade, uma idade avançada também pode prejudicar a qualidade sonora do cantor. Considera-se como voz senil, aquela que se adquire a partir dos, aproximadamente, 60 anos. Com o passar do tempo, há uma tendência de se perder a elasticidade das pregas vocais e a diminuição do tônus muscular que ocorre na laringe. Como efeito disso, Behlau e Pontes (1995) apontam que a voz senil apresenta alterações em parâmetros como acurácia, velocidade, resistência, estabilidade, força e coordenação.

4.4 - Pouco contato com a técnica do canto erudito:

O pouco tempo de contato com a técnica vocal do canto erudito, também pode ter relação com as dificuldades encontradas pelos cantores. Não há uma data exata para que o cantor desenvolva as qualidades vocais necessárias ao canto erudito. Até porque, cada indivíduo, afetado por vivências singulares com sua voz, dará respostas diferentes a diferentes metodologias existentes. Isso porque a habilidade de assimilar a informação e mais ainda, de executar os ensinamentos recebidos não é a mesma. Campos (2007) endossa a linha de pensamento de Dinville (1993) de que o desenvolvimento do aluno de canto se relaciona com o sentido cinestésico[83], a audição e sua propriocepção[84].

4.5 - Mau uso do corpo:

Outro fator importante que pode prejudicar o desempenho musical do cantor é a maneira como ele usa o próprio corpo. Cantar, como qualquer outra atividade, envolve uma série de ações e ajustes motores. São atitudes que precisam ocorrer dentro de uma situação muscular normotensa[85]. Assim, tanto o excesso, quanto a falta de tônus nas musculaturas e estruturas ligadas diretamente ao aparelho fonador podem influenciar negativamente.

4.6 - Extensão vocal incompatível:

A literatura vocal do canto erudito exige que o cantor tenha, no mínimo, duas oitavas de voz de qualidade cantável, independentemente da classificação vocal. Para o barítono, essa máxima se mantém dentro das subclassificações, variando ligeiramente a nota mais grave e a mais aguda, da extensão do cantor. Para executar notas dentro de duas oitavas, o cantor deve permitir que a voz se ajuste a novos registros vocais e permita que acomodações sutis, popularmente conhecidos como passagens, aconteçam. Essas passagens vocais, segundo Miller (2008), acontecem em dois pontos principais, as quais chama de primeira e secunda passagem. Segundo o autor, essas regiões de passagem, geralmente, começam em notas diferentes para cada subclassifação da voz de barítono. Assim, a primeira passagem ocorre nas notas A3, Bb3 e B3, respectivamente,

[83] Sentido cinestésico é a percepção ou entendimento de como atuam em conjunto, ou cinestésicamente, várias estruturas e órgãos do aparelho fonador durante o ato de cantar.
[84] Propriocepção é a sensação que o cantor tem sobre seu próprio corpo durante o canto.
[85] Entende-se por situação muscular normotensa, a ação em que determinada musculatura trabalha com o tônus muscular, ideal para executar alguma atividade muscular.

para as subclassificações Baixo barítono, Barítono dramático e Barítono Lírico. Seguindo a mesma disposição quanto as subclassificações para voz de barítono, a secunda passagem ocorre nas notas D4, Eb4, e E4.

O barítono tem boa parte das notas de sua extensão vocal dentro da sua região de voz falada, Assim, cantores que não percebem, ou não conhecem as possibilidades sonoras longe das notas presentes na fala, tendem a apresentar uma extensão vocal insuficiente para o repertório profissional. Por sua vez, não é raro o cantor, por excesso de tensão muscular ou desconhecimento dos mecanismos envolvidos ao cantar notas nos extremos de sua extensão vocal (regiões subgrave e hiperaguda), apresentar dificuldade em executar tais notas.

4.7 - Dificuldade de afinação:

Inúmeros fatores podem dificultar que o cantor emita uma nota afinada. É muito comum, por exemplo, o fenômeno popularmente conhecido como voz "calante'', que acontece quando determinada nota não é emitida em sua frequência correta, ficando alguns hertz abaixo. Problemas com afinação são comuns na voz de barítono, principalmente na região de passagem da voz de peito para a voz de cabeça[86] e nas notas agudas e hiperagudas[87].

4.8 - Timbre sem unidade ao longo dos registros:

A técnica vocal no canto erudito busca um resultado sonoro no qual a voz mantenha uma proximidade de timbre ao longo das distintas alturas musicais, enquanto o cantor canta. Isso não significa dizer que não há diferenças sonoras consideráveis no timbre, enquanto se canta na região grave, média ou aguda da voz, mas que o cantor deve torná-las o mais imperceptível possível. O ouvinte terá assim, a impressão que a voz mantém o mesmo timbre, sem quebras ou disparidades sonoras nas diferentes alturas da extensão vocal do cantor.

Essa construção passa por aprender a equalizar cada nota com a porção exata de harmônicos, e deixar equilibrado na voz, características como "brilho" e "corpo" que

[86] Entende-se voz de peito como o registro ou região onde acontecem as notas subgraves, graves e médio graves e voz de cabeça como o registro ou região onde acontecem as notas médio agudas, agudas e hiperagudas, dentro da extensão vocal do cantor.
[87] Notas hiperagudas são as de frequência mais alta na extensão vocal do cantor. Elas estão em uma região acima das notas agudas.

estão relacionados respectivamente com harmônicos agudos e graves. Nesse contexto, Miller (2008) cita que a voz do cantor erudito precisa apresentar o chamado *Chiaroscuro*, que seria ter, em cada nota emitida pelo cantor, um equilíbrio de harmônicos graves, médios e agudos. A laringe tem papel preponderante nesse processo, pois de acordo com sua posição no pescoço, se mais alta ou mais baixa, proporciona o reforço de determinado harmônico, o que pode equilibrar, neutralizar ou desequilibrar a nota cantada.

4.9 Falta de controle nas dinâmicas musicais:

A literatura vocal exige do cantor o domínio da expressividade musical. O controle de nuanças como piano, meio forte, forte e fortíssimo são requisitos importantes para requintar a performance do cantor. Para que o performer transite entre uma dinâmica musical e outra, muitas adaptações acontecem em elementos do trato vocal. Finos ajustes na laringe, assim como na posição de lábio e/ou mandíbula, diferença de pressão no sopro fonatório e outros fenômenos, modificam a todo instante a estrutura do aparelho fonador.

4.10 - Poucos recursos de variações timbrísticas:

Como dito anteriormente, o timbre de voz de um cantor é individual, e por mais que possa soar parecido com o timbre de outro cantor, nunca serão iguais. Cabe prevenir, que dentro de uma mesma voz, há recursos técnicos que permitem novas "cores" de sonoridade, que serão chamadas aqui de variações timbrísticas. Assim como o controle de dinâmicas musicais, um leque de variações timbrísticas deve ser desenvolvido pelo cantor. Cantores profissionais conseguem variar seu timbre conforme a necessidade do repertório, mas os que estão solidificando sua formação podem ter dificuldades em fazê-lo. Esse é um processo bem refinado, pois exige um alto domínio e conhecimento da própria voz, além de vivência e observação de cantores mais experientes.

Considerações Finais

Esse trabalho foi dirigido para as questões que envolvem a voz do cantor classificado como barítono. A partir de uma análise da literatura vocal, Foi mostrado que os barítonos são alocados com os baixos ou tenores nos coros, e que não há um naipe próprio para esse tipo de voz. Ao abordar os aspectos da classificação vocal foi possível pontuar a existência de subclasificações para a voz de barítono, que segundo Miller (2008) são: Barítono Lírico, Barítono de Verdi, Barítono não-operístico, Barítenor, Baixo Barítono. Destacou-se como os parâmetros vocais desejados na pedagogia do canto: Extensão vocal compatível, Afinação segura, controle das dinãmicas musicais , domínio de nuanças musicais, voz equilibrada. Pontuou-se também as principais dificuldades que os barítonos encontram na prática vocal: Voz imatura, muda vocal, voz senil, pouco contato com a técnica erudita, mau uso do corpo, entensão vocal compatível, dificuldades de afinação, timbre sem unidade ao longo do registro, pouco controle de variações timbrísticas, pouco domínio das nuanças musicais.

Referências

BARKER, Sarah. **A técnica Alexander:** aprendendo a usar seu corpo para obter a energia total. São Paulo: Summus, 1991.

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. **Avaliação e tratamentos das disfonias.** São Paulo: Lovise, 1995.

BLADES-ZELLER, E. **Vocal pedagogy in the United States:** interviews with exemplary teachers of applied voices. New York: Doctor of Musical Arts, Department of Music Education, Eastman School of Music-University of Rochester-Rochester. 1993.

CAMPOS, Paulo Henrique. **O impacto da técnica Alexander na prática do canto:** Um estudo qualitativo sobre as percepções de cantores com experiência nessa interação. 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DINVILLE, Claire. **A técnica da voz cantada.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

HUCHE, François Le; ALLALI, André. **A voz: anatomia e fisiologia dos órgãos da voz e fala.** 2. ed. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MILLER, Richard. **Securing Baritone, Bass-Baaritone, and Bass Voices.** New York: Oxford University Press, 2008.

_____. **Training Soprano Voices.** New York: Oxford University Press, 2000.

_____. **Training Tenor Voices.** New York: Cengage Learning, 1993.

OLEGÁRIO, Priscila Gomes. **Frações:** "afinando" as linguagens matemática e musical. Monografia (Licenciatura em Matemática). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Campus Campos Centro, 2013.

SOUCHARD, Phillippe-Emmanuel. **Respiração.** São Paulo: Summus, 1989.

TAFORELLI, Júlio César. **Articulação parte I – Voz falada.** 2012. Disponível em: <http://juliotangos.wordpress.com/2012/06/21/articulacao-parte-i/>. Acesso em: 07 ago. 2014.

TOMATIS, Alfred. **The Ear and Language.** Tradução Billie M. Thompson. Canadá: Moulin Publishing. Título Original: L'Óreille et le Language, 1993.

VIANNA, Luiz Bruno. **Acústica**. s/d. Disponível em: <http://www.infoescola.com/fisica/acustica/>. Acesso em: 7 set. 2014.

VIDAL, Mirna. **Pedagogia vocal no Brasil:** uma abordagem emancipatória para o ensino-aprendizagem do canto. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em música brasileira) – Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000.

ZEMLIN, Willard R. **Princípios de Anatomia e Fisiologia em Fonoaudiologia.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DA LEITURA MUSICAL PARA CRIANÇAS: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vinícius Eufrásio[88]

Resumo:
Partindo da discussão sobre a utilização do jogo enquanto material pedagógico concreto e enquanto atividade lúdica, caracterizado como brincadeira, mesmo que inserido no contexto de salas de aula, apresenta-se o questionamento e reflexão sobre sua aplicação didática na qual, dirigido pelo professor, o jogo transcende sua ludicidade, passando a não conter fim apenas em si mesmo, sendo utilizado em prol de ações de ensino e aprendizagem. Com o objetivo de contribuir para o estudo acerca do emprego de jogos pedagógicos na Educação Musical, este trabalho apresenta uma investigação em torno de algumas possibilidades de utilização e aplicabilidade do jogo como ferramenta didática, tendo-o em perspectiva enquanto material concreto e, simultaneamente, atividade educativa dentro do contexto do ensino de música em escolas da rede regular de ensino, explorando especificamente os processos de ensino e aprendizagem da leitura musical por alunos que cursam os primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de uma determinada cidade em Minas Gerais. Deste modo, partindo de uma discussão e reflexão conceitual, embasada na literatura referente ao estudo dos termos jogo, brinquedo e brincadeira, buscou-se conceituações que caracterizem o emprego deste termo em salas de aula, principalmente, nas quais ocorrem aulas musicalização, indagando o comportamento do educador perante duas possibilidades opostas: 1) a postura de atuação puramente tradicional, embasada no modelo conservatorial 2) a postura completamente livre, pouco deliberativa e que faz com que as aulas de música tornem-se momentos de recreação. Assim, este trabalho apresenta propostas didáticas para a aplicação de jogos enquanto ferramentas pedagógicas para o ensino da leitura musical em aulas de Educação Musical, bem como um relato de experiência elaborado a partir da utilização de jogos planejados e confeccionados para utilização em sala de aulas na escola regular, através dos quais foi possível trabalhar conteúdos musicais de forma lúdica, transformando momentos de estudo e automatização da leitura musical e momentos prazerosos de aquisição de conhecimento, trocas de experiências e diversão entre colegas.

Palavras-chave: Música na escola. Educação musical. Brinquedo pedagógico. Musicalização. Ensino lúdico.

Introdução

Quando fala-se nos termos jogo, e educação, na pretensão de lhes atribuir uma associação para fins pedagógicos, muitas dúvidas ainda persistem entre os educadores, sendo estes, atuantes de qualquer área do saber (KISHIMOTO, 2002/1994, p. 13).

Muitos, portanto, se perguntam se há diferença entre jogo, e material pedagógico, e se o jogo quando inserido em uma sala de aula ainda mantém a característica de jogo enquanto brincadeira, contendo fim apenas em si mesmo, ou se passa a ser uma mera atividade dirigida pelo professor perdendo sua ludicidade. Tais

[*]Especialista, Universidade Federal de Minas Gerais/CAPES. (vni_mus@hotmail.com)

dúvidas ainda insistem em existir em contextos educativos em qualquer esfera do conhecimento, e na educação musical não é diferente.

Poderia o jogo, ser um recurso utilizado em sala de aula para fins educativos mantendo sua essência lúdica e ao mesmo tempo contribuir dentro dos processos de aprendizagem sem perder o foco didático?

É proposta deste artigo a investigação das possibilidades de aplicação do jogo utilizado como ferramenta pedagógica, sobretudo, dentro do contexto específico de educação musical, dentro da área que compete ao estudo da leitura musical, visto que o ensino de música tende a se estender pelo Brasil com o surgimento da lei 11.769 sancionada em 18 de agosto de 2008, determinando a música como conteúdo obrigatório em toda a educação básica brasileira.

Para se chegar à formação de uma opinião sobre a aplicação do jogo em momentos de educação musical, é feita neste trabalho, uma abordagem sobre o ensino de música e sua posição social atual. Visto que é fato, sua grande importância no decorrer da história como prática educativa, principalmente na educação dos cidadãos nas primeiras sociedades.

Para a exposição de alguns elementos que possam conduzir esta pesquisa a uma resposta sobre a utilização do jogo como recurso pedagógico nas aulas de educação musical serão abordadas citações de vários autores, estudiosos sobre o jogo, a educação, e o ensino de música, que contribuirão com uma ampla parcela nos resultados obtidos.
Por fim, este trabalho propõe alguns jogos elaborados a partir de uma abordagem que busca considerar a influência de uma aprendizagem em relação à outra, quando uma nova informação pode ser apoiada em elementos de um conhecimento já adquirido, criando relações com este, facilitando a assimilação.

1. Conceituando e caracterizando *jogo*

O jogo é estudado em várias áreas do conhecimento, tais como Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Sociologia e Antropologia. “Cada uma dessas áreas define e estuda o jogo de maneira própria, levando-se em conta o contexto social e cultural em que este é empregado” (SILVA, 2003 *apud* MORAIS, 2009, p. 15).

Consultando o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004, p. 439), e o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (1964, vol.03, p. 2280), é possível encontrar dezenas de definições para a palavra jogo, entre elas: "Atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho"; ou "Exercícios ou passatempo recreativo sujeito a certas regras"; ou "Conjunto de regras, sob as quais se devem jogar".

Existe uma variedade enorme de tipos de jogos conhecidos como faz-de-conta, jogos simbólicos, intelectuais ou cognitivos, jogos motores, sensório-motores, metafóricos, verbais, de palavras, de adultos, de salão, e vários outros. Isso mostra o âmbito que pode abranger o termo jogo e quão complexo pode ser lhe atribuir um significado.

Existem, também, os termos brinquedo e brincadeira, que têm sido utilizados com o mesmo significado do termo jogo na língua portuguesa. De acordo com Kishimoto (2002/1994, p. 7) é esta utilização polissêmica que tem trazido maiores dificuldades à conceituação de jogo. "O temo brinquedo tem significado tanto como sendo o objeto com que as crianças brincam como a brincadeira ou jogo propriamente dito" (HOUAISS, 2001, p. 514 *apud* MORAIS, 2009, p. 16). O jogo, brinquedo e brincadeira são conceitos distintos; e assim devem ser tratados. O primeiro pressupõe uma regra, o segundo é o objeto que pode ser manipulado, e o terceiro é a ação de brincar, sendo tanto com o brinquedo ou com o jogo (MIRANDA, 2001, p. 12).

O jogo é visto como " uma atividades física ou mental, que utiliza de materiais concretos ou não, amparada por regras e imbuída de objetivos, seja ela realizada com brinquedos ou não" (MIRANDA, 2001, p. 31 *apud:* MORAIS, 2009, p. 16). Sendo assim, o jogo pode ocorrer tanto com ou sem o uso do brinquedo. De acordo com ARAÚJO (1992, p. 64) "jogo é uma atividade espontânea e desinteressada, admitindo uma regra livremente escolhida que deve ser observada ou, um obstáculo deliberadamente estabelecido, que deve ser superado".

Kishimoto (2002/1994) aponta a existência de regras como sendo uma característica marcante de todo jogo, sendo essas regras, reesposáveis pela organização do mesmo e da série de acontecimentos que levam à sua realização. Além de tudo, entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária, possui um fim em si mesmo, e não visa um resultado final um produto.

Para Henriot (1989, *apud:* Kishimoto 2002/1994, p. 5) todo e qualquer jogo se distingue de outras condutas por uma atitude mental caracterizada pelo distanciamento da situação, pela incerteza dos resultados gerada pela liberdade de ação, e pela ausência do sentido de obrigação em seu engajamento. O jogo supõe uma situação concreta onde o jogador age de acordo com ela baseando-se nas possibilidades permitidas pelas regas.

Nota-se que o fato de conter regras é o principal divisor que distingue o termo "jogo" dos termos "brinquedo" e "brincadeira" colocando-o como uma ação, conduta. Através do ato de jogar, as crianças podem aprender a seguir determinadas condutas e também passar a aceitar uma série de normas que permitem que o jogo possa acontecer. Com isso a criança ganha consciência do valor das regras e entendem a necessidade delas para viver em sociedade. "É brincando que a criança pode ser chefe, pai, professor e general". (VELASCO, 1996 p. 32).

De acordo com Guia e França (2005), "o jogo é também um espaço oferecido à criatividade, à interação e à participação que transforma a aula em oportunidades de aprendizado efetivo". Jogando, o aluno tem a oportunidade de experimentar o inesperado, de refletir estratégias, e de desafiar a si mesmo e aos outros. "Nestes momentos há entendimentos, compreensão, descobertas e revelações" (GUIA; FRANÇA, 2005, p. 9).

Os autores citados até então, apresentam pontos comuns; elementos que podem se interligar e nos aproximar de uma conceituação para o termo jogo. Liberdade de ação do jogador, caráter voluntário, caráter não sério, efeito positivo, regas, relevância do caráter de brincar, incerteza de seus resultados, representação da realidade, imaginação, contextualização no tempo e no espaço. "São tais características que permitem identificar condutas que podem ser chamadas como jogo" (KISHIMOTO, 2002/1994, p. 7).

2. O *jogo* e a educação de crianças

Muitas dúvidas persistem entre educadores que procuram associar o jogo à educação (KISHIMOTO, 2002/1994, p. 13). Como já dito anteriormente, entende-se que o jogo é uma ação voluntária de um ou mais indivíduos denominados como jogadores, regida por regras, que possui um fim apenas em si mesmo. Mas, e o jogo

empregado em sala de aula como ferramenta pedagógica, que consequentemente não possui um fim apenas em si mesmo, seria então realmente jogo?

Kishimoto (2002/1994) entende que qualquer atividade que é realizada pelo aluno na escola visa sempre um resultado, e é uma ação dirigida e orientada buscando fins pedagógicos. Sendo assim, o emprego de um jogo em sala de aula se transforma em um meio para atingir tais resultados. Então, o jogo entendido como ação livre e tendo um fim apenas em si mesmo não teria lugar na escola?

Brougère (2008/1994) aponta considerações que estabelecem relações entre jogo e educação. Primeiramente considerando o jogo como sendo uma recreação e um relaxamento indispensável, dessa forma, contribuindo indiretamente com a educação permitindo ao aluno relaxado ser mais eficiente no processo educativo. Em seguida o autor destaca o interesse que a criança manifesta pelo jogo e a possibilidade de aproveitamento disso em sua educação. ”É possível dar o aspecto de jogo a exercícios escolares, é o jogo como artifício pedagógico” (BROUGÈRE, 2008/1994 p. 54). Sendo assim, é possível que o jogo ofereça ao pedagogo a possibilidade de explorar a personalidade infantil e adaptando assim o ensino ao aluno e a sua infância.

Chateau (1987, p.126 *apud* MORAIS, 2009, p. 27) *“*observou que certos jogos infantis (como “fazer comidinha”, ou “brincar de mecânico”) culminavam em trabalhos reais”. A escola então aliou o esforço ao lúdico, assim diluindo-o, transformando-o em jogo. Quando a atividade é repleta de significado para a criança, ela aprende a considera-la tanto como tarefa quanto jogo, ou seja, esforça-se simplesmente pelo prazer que contém a atividade lúdica. Essa é uma situação ideal do uso do jogo em auxílio à aprendizagem (MORAIS, 2009, p. 27).

Quintiliano (1975, *apud* BROUGÈRE, 2008/1994, p. 55) propõe técnicas para fazer com que a aprendizagem se torne diversão; tais como, por exemplo, doces em formas de letras para transvestir o trabalho em atividade lúdica. “O jogo é um meio, um suporte para seduzir a criança”, lê-se em Brougère (2008/1994 p. 55). Para despertar o interesse da criança, o trabalho ou tarefa deve se assemelhar, de maneira subjetiva, ao jogo, porém não se tratando de um jogo, só guardando sua aparência. “Dentro desta visão, utiliza-se do jogo a motivação que este gera, e o interesse que desperta nas crianças” (BROUGÈRE, 2008/1994, p. 55).

Entende-se que o jogo, dentro de sua própria conceituação e caracterização não é o mesmo jogo utilizado como ferramenta pedagógica utilizada em contextos educativos pelo fato de quando empregado desta forma perde totalmente o fim em si mesmo. O jogo usado dentro de um contexto educativo deve ser entendido como uma mistura da ação lúdica com a orientação do professor, visando à aquisição de saberes e o desenvolvimento de habilidades e competências nos educandos (KISHIMOTO, 2002/1994, p. 23). O jogo deve representar um fim em si mesmo apenas para a criança, para o professor ele deve ser um meio de ensinar e educar. Daí vem o nome de "jogo educativo" (BROUGÈRE, 2003/1998, p.122).

Segundo Chateau (1972, *apud* ROSAMILHA, 1978, p.52) em uma tentativa de se caracterizar e definir o conceito de infância observa-se o jogo como a conduta mais característica desta fase da vida. A criança, diferentemente dos adultos, considera o ato de jogar não apenas como "passar o tempo", mas, vê objetivos imediatos que dão origem a processos intelectuais de adaptação ao real. (ROSAMILHA, 1979, p. 49-52)

De acordo com Brougère (2003/1998, p. 122) o jogo educativo nasceu da junção da necessidade de a criança jogar com a necessidade de se educá-la. "Ele contém, ao mesmo tempo, uma função lúdica e uma função educativa, exercidas em equilíbrio" (MORAIS, 2009, p. 26). É preciso grande atenção quanto ao equilíbrio necessário entre as funções lúdicas e educativas, pois, se eventualmente ocorrer um desequilíbrio, ele provocaria uma situação de ensino onde o jogo não está sendo realmente utilizado, ou, uma situação onde não ocorreria um processo de ensino, mas si, apenas o jogo com finalidade si mesmo.

Santos (2000, p. 39) enfatiza alguns aspectos para que se possa usar o jogo como estratégia de aprendizagem:

> Existem dois aspectos cruciais no emprego dos jogos como instrumentos de aprendizagem significativa. Em primeiro lugar, o jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física. E, em segundo lugar, certa quantidade de jogos incorporados a uma programação somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionada e subordinada à aprendizagem que se tem como meta. Em síntese, jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos, e jamais avalie sua qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, mas sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar. Nem todo jogo, portanto, pode ser visto como material pedagógico. Em geral, o elemento que separa

> um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o primeiro com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória (SANTOS, 2000, p. 39).

Os jogos fazem parte do mundo da criança, são fundamentais para sua formação e desenvolvimento. "Sua importância é notável já que através deste a criança constrói seu próprio mundo" (SANTOS, 1995, p.4). Segundo Piaget (1962, p.162 *apud* ROSAMILHA, 1979, p.59) "o jogo constitui o polo extremo da assimilação da realidade", fazendo intima relação com a imaginação e a criatividade, fontes de todo pensamento e raciocínio posterior (ROSALMILHA, 1979, P. 59). Por isso se torna tão importante para criança e tão funcional em termos de educação, a utilização do jogo como ferramenta pedagógica.

Além do auxílio do jogo no desenvolvimento cognitivo, este ajuda a criança também a aprender valores sociais, a respeitar e se orientar perante regras e normas para conquista de uma harmonia cultural com seu meio de pessoas e objetos. Segundo Hartley (1971, *apud* ROSAMILHA, 1979, p. 62), "além desta aprendizagem social, há também a pessoal: que advém dos valores que emergem dos jogos infantis, como a coragem, a curiosidade, o otimismo, a aceitação, a maturidade emocional, o comprometimento e a alegria".

"No jogo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade. Por isso, Vygotsky considera que essa atividade condensa todas as tendências do desenvolvimento e é, ele mesmo, uma fonte de desenvolvimento" (VYGOTSKY, 2007/1984, p.120 *apud* MORAIS, 2008, p.57). "A criança em idade pré-escolar possui necessidades e incentivos que são importantes para o seu desenvolvimento, e espontaneamente expressos no jogo" (VYGOTSKY, 1966/1933, p.2 *apud* MORAIS, 2008, p.57).

Graças às contribuições dos autores citados é possível perceber o quão importante é o jogo para o desenvolvimento da criança, e o quanto pode ser válida a sua aplicação como elemento pedagógico na busca por processos de aprendizagem que conduzam o aluno de uma maneira mais natural à aquisição do saber. Mas, e em se tratando de aulas de música? Será possível também a aplicação do jogo como ferramenta pedagógica? Para respostas destas perguntas, primeiramente faz-se

necessário saber por onde anda a educação musical no Brasil, e em como esta tem atuado dentro do sistema educacional e social do país.

3. O *jogo* e a educação musical

Em meio ao contexto em que se encontra educação musical no Brasil, faz-se necessário a busca por metodologias de ensino de música, capazes de dialogar com os objetivos pedagógicos, com a música em si, e é claro com os alunos. "Diante da atual diversidade de manifestações musicais, justificadas pelo processo acelerado da globalização, uma nova postura inspira e busca uma nova identidade para educação musical" (LOUREIRO, 2010/2003, p. 164).

> Não adianta reformular ou completar programas de ensino, se a didática e a metodologia, na prática, continuarem desatualizadas, e se limitarem a transmitir ao aluno os conhecimentos herdados, consolidados e frequentemente repetidos em todos os semestres através de aulas de doutoral e fastidiosa autuação do professor (KOELLREUTTER, 1985, p. 195 *apud* LOUREIRO, 2010/2003, p. 164).

As fases iniciais de uma formação que precedem o domínio de um conteúdo, consistem muitas vezes em momentos densos, às vezes difíceis, porém, decisivos para que o processo se resulte em aprendizagem (GUIA; FRANÇA, 2005, p. 10). Ao se falar de ensino de música não é diferente, principalmente quando se trata de conteúdos teóricos, como por exemplo, a identificação de notas no pentagrama musical.

O jogo, utilizado como material didático é um recurso criativo que possibilita estratégias capazes de predispor o aprendizado, tornando o que poderia ser uma sessão longa de exercícios, um momento agradável de descontração e aprendizado em sala de aula. Visto que jogos utilizados como ferramenta pedagógica são exercícios fantasiados de brincadeira, trabalho transvestido em ludicidade.

Na educação musical moderna, escolas da Europa e dos Estados Unidos da América tomam o jogo como um considerável recurso pedagógico a ser utilizado em aulas de música, considerando-o até como sendo um elemento vital da metodologia de ensino que utilizam nos processos de musicalização. (STORMS, 2000/1989, p. 12).

Jogos utilizados como ferramentas pedagógicas para o ensino de música consistem em atividades lúdicas que se apoiam em um material concreto ou não para

promover a automatização de forma gradativa de elementos do conteúdo musical em questão (GUIA; FRANÇA, 2005, p. 11). A criança joga e, enquanto joga, reflete sobre informações, exercitando o conteúdo que precisa ser trabalhado para que aconteça o aprendizado. "Se de certa forma podemos dizer que tudo em música é variação, torna-se importante nos processos educativos variar, subverter as expectativas usuais, incluir o diferente no mesmo aparente e aí caminhar" (GUIA; FRANÇA, 2005, p. 9).

Embora a utilização dos jogos seja um excelente recurso dinamizador para ser aplicado em uma aula de música, o processo de educação musical não pode ser resumido pelo professor apenas no emprego de jogos pedagógicos musicais (GUIA; FRANÇA, 2005, p. 18). Os jogos representam uma opção a mais para se trabalhar conteúdos nas aulas, que devem ser compostas tendo também a presença de atividades puramente musicais, que trabalhem canções, ritmos, movimentos corporais, apreciação musical, e promovam a criatividade dos alunos ao explorarem os sons; Ao jogo então, fica a função de ilustrar o conteúdo e os elementos trabalhados na aula.

> A prática do jogo é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem musical dos alunos. Ele permite praticar e refinar a representação mental dos conteúdos musicais e, pelo componente imaginativo que lhe é inerente, abre caminhos para o desenvolvimento do pensamento abstrato. A atividade lúdica favorece o desenvolvimento integral da criança dentro de uma atmosfera de agradável cumplicidade entre professores e alunos (GUIA; FRANÇA, 2005, p. 20).

Cabe ao professor a responsabilidade de selecionar o jogo de acordo com o planejamento de sua aula, e adequar o mesmo ao conteúdo que está trabalhando, alinhando-o com os objetivos a serem desenvolvidos em sala de aula (ROCHA, 2007, s/p). O professor é quem deve promover a articulação da criança com o material utilizado e garantir o equilíbrio entre o lúdico e o pedagógico.

> A utilização do material deve permitir, ainda, a articulação entre as modalidades de jogo na prática musical diária, oferecendo, desse modo, possibilidades para o efetivo engajamento da criança com o "fazer musical" e, consequentemente, para o seu desenvolvimento musical (MORAIS, 2008, s/p).

Toda criança possui potencial para aprender música, e quanto mais cedo é iniciada na educação musical, maior e mais completo será o seu aprendizado, desenvolvimento e envolvimento com a música, pois, diferente do que muitas pessoas

pensam, aprender música está muito além do ato de tocar um instrumento musical, este, é apenas um meio de exterioriza-la (ROCHA, 2007, s/p).

Assim sendo, a utilização do jogo como recurso pedagógico pode contribuir para o desenvolvimento da criança dentro do processo de educação musical, visto que, os jogos fazem parte do universo da criança e são fundamentais para sua formação. Como o processo de educação musical possui várias vertentes, e diferentes conteúdos a serem aprendidos pelo aluno, é preciso uma vasta coletânea de jogos para que o professor possua ferramentas suficientes para utilizar o recurso "Jogo" como complementação em sua prática de ensino.

4. A leitura musical e seu ensino por meio de jogos

Neste trabalho, será dada uma atenção especial aos jogos para ensino da leitura musical, por esta ser um conteúdo fundamental para o aprendizado musical prático do, já que 90% do material musical disponível em todo o mundo está grafado na linguagem musical convencional (MORAIS, 2010, p. 4).

Embora o processo de musicalização não se inicie com o ensino da leitura ou da escrita musical, e sim com o vivenciar da música, que se dá através de práticas sensoriais, afetivas e de movimento motor, ter acesso ao aprendizado desta linguagem musical é uma forma de tomar consciência da música em sua representação gráfica (ROCHA, 2007, s/p).

"O ensino da leitura musical é um dos principais pontos de disputa e polêmica em educação musical" (MARTINS, 1985, p. 27 *apud* FIREMAN, 2007, p. 04). É comum ver em ambientes onde se ensina música, ou mesmo em escolas de música especializadas, professores com dificuldades de ensinar leitura musical para seus alunos, e alunos com dificuldade em aprender a ler o que se é chamado de partitura musical, ainda mais quando se tratam de crianças. Na tentativa de que ocorra compreensão por parte de crianças, muitos educadores utilizam de substituição dos elementos convencionais da grafia musical por elementos simbólicos ou desenhos que por muitas vezes, não são análogos e nem fazem conexão com as figuras que representam a escrita padrão da música.

Suponha-se o aluno aprenda a ler estes ditos elementos simbólicos ou desenhos, e consiga ler e reproduzir o que seu professor propõe; como este aluno conseguirá seguir seus estudos posteriormente já que não encontrará pela frente a mesma representação gráfica? Apenas para fazer com que o aluno reproduza música seria motivo forte o bastante para induzi-lo a aprender uma grafia musical que não faz sentido com a convencional utilizada no mundo todo?

É arriscado, em termos psicológicos de ensino, sobrepor dois sistemas que não apresentam pontos comuns e nem dialogam entre si, como no caso representado acima. Portanto, toda forma de grafia musical alternativa deve ser coerente com a forma de representação simbólica contida na notação musical convencional (MORAIS, 2010, p. 5). Quando uma criança passa pelo processo de alfabetização na escola, é preciso que as letras sejam substituídas por outros signos?

> Talvez a maneira como se ensine leitura musical não seja a mais adequada. Normalmente, o que se observa em aulas de música é uma simples decodificação de signos em detrimento ao desenvolvimento musical. Isso sem contar que em muitas escolas ela é exigida, mas não é ensinada ou exercitada. Sobre os benefícios, acredito que uma leitura fluente permita ao estudante realizar uma maior quantidade de peças, possibilite uma aproximação mais rápida da música (FIREMAN, 2007, p. 3).

Muito tem se ouvido falar sobre a importância da leitura musical para o aprendizado em música, embora, ainda se encontre poucos estudos de aplicação prática nesta área ou formas diversificadas de como ensinar alunos a lerem música. Segue-se geralmente um padrão que parte desde a grafia do movimento sonoro até o que é considerado como leitura absoluta (ROCHA, 2007, s/p), entretanto, metodologias diferenciadas ainda são escassas.

"Não necessariamente se precisa ler partitura para realizar música. Contudo, creio que às vezes os educadores se esqueçam das possibilidades de desenvolvimento decorrentes dessa habilidade" (FIREMAN, 2007, p. 3). Ou em muito dos casos, não sabem quais as camadas de conhecimento são necessárias sobrepor para construção desta habilidade e nem como transmitir estes conhecimentos aos alunos, criando neles uma significação, ou seja, uma aprendizagem significativa[89].

[89] A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação apoia-se em conceitos ou informações já existentes na estrutura cognitiva (ASUBEL *apud* OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010, p. 23).

> Vários autores argumentam sobre as dificuldades encontradas por músicos ao realizarem a leitura de partituras. Sendo assim, é extremamente importante a realização de estudos que busquem entender como se dá essa leitura musical e como é possível desenvolvê-la. (SLOBODA, 1985; NEIDT, 2005a; MOLANO, 2005 *apud* FIREMAN, 2007, p. 3).

5. Propostas de jogos para ensino da leitura musical

Botelho (2005, p. 2) afirma que dentro das perspectivas de um estudo musical, a leitura é sempre entendida como sendo uma prática árida e pouco prazerosa para os alunos. Mas, por outro lado, é possível se pensar em uma metodologia que aborde os complexos elementos encontrados na leitura musical com a ludicidade encontrada nos jogos infantis.

Com base na minha experiência enquanto educador musical proponho neste trabalho alguns jogos que podem ser utilizados no ensino da leitura musical em turmas de ensino de música no Ensino Fundamental da Educação Básica. Os jogos aqui apresentados foram concebidos a partir de fundamentações teóricas e da observação das respostas apresentadas pelas crianças aos problemas propostos dentro das aulas de educação musical, levando em conta principalmente as dificuldades apresentadas na aprendizagem da leitura musical.

Vários autores assim como, Storms (1989), Zagonel, Boscardin e Moura (1989), Rocha (2003), Guia e França (2005), entre outros, já propuseram jogos ou atividades para o trabalho da leitura musical com crianças. Este trabalho, portanto, trás a proposta de somar, apresentando jogos que já foram testados em aulas música em várias cidades para que sirvam como recurso didático para professores de música que encontram dificuldades no ensino da leitura musical para crianças.

5.1. Valor de Som, o dinheiro musical.

Com o apoio de professores de musicalização das cidades de Formiga, no estado de Minas Gerais; sendo estes os senhores Gibran Mohamed Zorkot, Moisés Menezes, Daniel Menezes; e com base na teoria da Transferência da Aprendizagem de Edward Thorndike e Robert Woodworth (1901, *apud* MORAIS, 2011, p. 34) que busca o

impacto de uma aprendizagem sobre a outra, onde uma nova informação se apoia em elementos de um conhecimento já pronto criando relações com este a fim de facilitar a assimilação. Foi criado um jogo que aborda as estreitas relações entre música e matemática para o ensino de leitura rítmica e reconhecimento das figuras de valores de som, onde houve uma alusão dos valores musicais transvestidos em forma de moeda, como no quadro apresentado a seguir:

R$4,00 – Semibreve	𝅝
R$2,00 – Mínima	𝅗𝅥
R$1,00 – Semínima	♩
R$0,50 – Colcheia	♪
R$0,25 – Semi Colcheia	𝅘𝅥𝅯

Figura 5 - Relação entre equivalência de figuras musicais e valores em moeda
(elaborado por Vinícius Eufrásio)

Rocha (2007, s/p) afirma que é importante que desde cedo se exercite o ritmo com as crianças, pois, é através dele que se trabalha o aspecto fisiológico da música e, sobretudo o sentido de tempo, que é um elemento fundamental para o pleno desenvolvimento musical. Assim, este jogo é indicado para ser trabalho com crianças que tenham um mínimo de domínio sobre as relações em dobro e metade. É feito a partir da confecção de pequenas cédulas confeccionadas em computar e depois impressas em papel colorido, cada valor de cédula em uma cor.

No corpo de cada cédula vem impresso a figura musical a qual corresponde, seu nome e valor de moeda. O professor pode utilizar deste material pedagógico propondo que os alunos joguem de várias maneiras, mas, objetivando trabalhar principalmente: a memorização dos nomes e valores das figuras que representam cada cédula; a relação proporcional entre as figuras e seus valores (dobro e metade); a múltipla possibilidade de combinações para formação de determinado valores.

Este material propicia a sensação no aluno de estar lidando com dinheiro de verdade, então, lhe é dada a oportunidade de jogar com valores multiplicando-os e dividindo-os ao mesmo tempo em que faz relações entre esses e as figuras musicais. É interessante a utilização deste material dentro da proposta de um jogo que simule um

mercado de compra e venda, onde alguns alunos serão mercadores e outros compradores de mercadorias, que podem ser desde doces e balas, até mesmo algum material existente na sala de aula ou na escola que possa ser fantasiado como produto de mercado.

Mesmo com a utilização deste jogo, posteriormente, os alunos devem ser oportunizados de sentir o que as figuras de valores de som representam na prática musical. O professor deve propiciar momentos em que os alunos possam percebê-las e relaciona-las umas as outras auditivamente, e também reproduzi-las através da criação de pequenos trechos compostos pelos próprios alunos a partir da seleção de algumas figuras, organizadas pelo professor, respeitando uma lógica de relações de valores e proporções para não impossibilitar o entendimento dos alunos.

O treino da escrita também é fundamental. O professor pode propor a criação de pequenos trechos musicais através das figuras de som, onde compassos deverão ter no máximo um valor determinado. Assim os alunos usarão do conhecimento adquirido sobre a relação de valor entre cada figura para preencher o valor de cada compasso. Os trechos musicais rítmicos criados pelos alunos podem ser reproduzidos posteriormente para que o resultado sonoro seja sentido por eles na prática.

5.2. O baralho *Sol Sozinho*[90]

Através da observação de como geralmente são maçantes e áridas as formas de aplicação de vários dos exercícios utilizados para fixação do posicionamento das notas no pentagrama musical independentemente da clave, foi desenvolvido este jogo que busca tornar este processo mais divertido e dinâmico, possibilitando que os alunos interajam uns com os outros e com o conteúdo em questão. As vinte e cinco cartas são classificadas em três grupos, sendo estes, cartas com partitura, cartas com nome de notas, carta “Sol Sozinho”.

[90] Atualmente o jogo é produzido de forma industrializada e distribuído pela MUSICAR – Educação Musical, empresa que dedica suas atividades à formação de educadores musicais, fomento à atividades de ensino e aprendizagem de música, produção e vende de materiais didáticos para o ensino musical. Disponível em: www.musicar.mus.br. Acesso em 24/02/2017.

Figura 6 - Cartas com partitura; Cartas com nome de notas; Carta "Sol Sozinho"

Com cada baralho do jogo *Sol Sozinho* joga-se no máximo cinco pessoas, pois, um número maior de jogadores poderia comprometer o bom andamento de cada partida. As cartas do jogo devem ser distribuídas entre os jogadores uma a uma até o fim do baralho, assim, cada jogador ficará com no mínimo cinco cartas para jogar. À medida que o jogo for acontecendo, os jogadores deverão e tentar eliminar as cartas que têm na mão formando pares entre cartas com partitura e cartas com nome de notas.

O mesmo jogador que distribui as cartas é que deve começar a jogar. Ele então deverá apanhar uma carta da mão do colega sentado à sua esquerda e logo em seguida verificar se as cartas que possuem em sua mão formam algum par (entre carta com partituras e cartas com nome de notas). Caso seja positivo, deve então apresentar o par de cartas aos demais jogadores para que o verifiquem. Se tudo estiver certo, a jogada é passada para o jogador cujo qual a carta foi apanhada, devendo este, portanto, repetir o mesmo procedimento.

À medida que os jogadores formam pares, vão eliminando todas as cartas em mãos e saem vitoriosos do jogo. O jogador que ao fim da partida não conseguir eliminar todas as cartas em mãos perde a partida, e consequentemente portará a carta “Sol Sozinho” que não faz par com nenhuma outra. Este jogador é quem deverá embaralhar as cartas e distribuí-las para o início de uma nova rodada.

À medida que os alunos jogam este jogo, atentam-se na atividade de analisar as notas grafadas nas partituras para descobrir seu nome e assim poder formar pares e vencer o jogo. Este processo de análise para o reconhecimento da posição da nota é fundamental para o aprendizado deste conteúdo e ajudará o aluno posteriormente a identificar notas na partitura com maior velocidade e precisão até que se automatize esta ação e a transforme em uma habilidade.

Contudo, o professor não pode ignorar a questão de que a leitura de partitura se dá pelo processamento de múltiplas informações simultâneas, que vão desde o reconhecimento de notas até sua execução dentro de um ritmo ditado pelas figuras de valores de som ou silêncio. Deve-se então, a trabalhar paralelamente com este jogo, o reconhecimento gráfico de melodias, incialmente simples, por graus conjuntos, oferecendo à criança subsídios para a leitura mútua de ritmo e notas musicais.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo buscar na literatura uma definição para o termo jogo, abordando, dentro de contextos educacionais, sua utilização como ferramenta pedagógica para a promoção de processos de aprendizagem. Sobretudo, trouxe também a proposta de verificar a utilização deste recurso nas aulas de educação musical a partir de uma análise sobre as práticas metodológicas utilizadas por professores de musicalização para o ensino da leitura musical.

Através da compreensão dos elementos que compõe o jogo aplicado como material pedagógico, e da utilização do estudo sobre a transferência da aprendizagem foi possível propor neste trabalho, alguns jogos pedagógicos voltados para o ensino da leitura musical, apoiados sobre uma nova abordagem que consequentemente pode estimular iniciativas de várias outras pesquisas nesta área.

Percebendo que o jogo empregado dentro de processos educativos é em partes uma atividade dirigida pelo professor, e não apenas uma prática com um fim em si mesmo como o jogo convencional tido apenas como ação lúdica. Torna-se viável então, a utilização dos jogos propostos neste trabalho para os momentos de reiteração, permitindo que o aluno exercite o conteúdo trabalhado em sala de aula fazendo do lúdico um aprendizado.

Com base em minha experiência, amparada por este trabalho e as várias referências aqui citadas, posso afirmar que os alunos que passam por um processo de aprendizagem através do *jogo como ferramenta pedagógica* apresentam um melhor rendimento nas aulas além de obterem resultados na assimilação dos conteúdos propostos e, posteriormente, em sua prática musical. Provavelmente, isso ocorre pelo fato de estarem participando de um processo dinâmico, divertido, que gera curiosidade e

que é natural, visto que a partir da concepção infantil, é extremamente importante brincar.

Assim sendo, a partir deste trabalho, espera-se contribuir não só para a prática de educadores musicais e com a pesquisa na área, mas, também, e principalmente, para a formação dos alunos que estudam ou que venham a estudar música, podendo ter mais uma rota de acesso ao aprendizado da leitura musical por meio dos jogos propostos aqui. Espero que através da abordagem utilizada neste trabalho, possam surgir novos processos metodológicos para o ensino de conteúdos da área de educação musical, já que esta pesquisa abre apenas uma pequena janela para ser explorada e aprofundada em estudos posteriores.

Referências

ARAÚJO, Vãnia Carvalho de. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.

BOTELHO, Liliana Pereira. **As implicações psicológicas e musicais da iniciação à leitura ao piano**. Belo Horizonte: Encontro Anual da ABEM. 2005.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008/1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI – O minidicionário da língua portuguesa.5. ed. 2004**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 2001.

FIREMAN, Milson Casado. **Leitura à primeira vista em música: uma visão geral**. Trabalho apresentado no XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira**. De Tramas e Fios – Um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP. 2008

GUIA, Rosa Lúcia dos Mares; FRANÇA, Cecília Cavalieri, **Jogos pedagógicos para educação musical.** Belo Horizonte: UFMG, 2005. 241p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil. 3. ed. (1994)**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na Escola Fundamental.7. ed. (2010)**. Campinas, SP: Papirus. 2003.

MIRANDA, Simão. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas: Papirus, 2001.

MORAIS, Daniela Vilela de. **Fundamnetos da educação musical I.** [s.l.]; Nead Unincor, 2011.

_____. **O Material concreto na educação musical infantil**: uma análise das concepções docentes. 120 f. Dissertação de Mestrado. Escola de música da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

_____, Daniela Vilela de. **Oficina pedagógica II e musicalização.** [s.l.]; Unincor, 2010.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Física, 2010.

ROCHA, *Carmem* Maria *Mettig*. ***Jogos – Exercícios* - Trabalho Rítmico – Coordenação Motora ...** IEM (Instituto de Educação Musical) Salvador – BA – ***2003***.

_____. **Sugestões de atividades para aulas de iniciação musical**. Salvador; IEM, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca: A criança. O adulto e o Lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Brinquedoteca: Sucata Vira Brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

STORMS, Ger. **100 Jogos Musicais.4. ed. (2000).** Tradução: Mário José Ferreira Pinto. Holanda: PANTA-RHEI. 1989.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar, o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

ZAGONEL, Bernadet; BOSCARDIN, Maria Teresa Trevisan; MOURA, Ieda Camargo de. **Musicalizando crianças – Teoria e prática da educação musical**. São Paulo: Editora Ática S. A. 1989.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 2
MÚSICA E MEMÓRIAS

Interlocuções:
Prof. Dr. Cesar Maia Buscacio
Proa. Dr. Edésio de Lara Melo

ENTRE OBJETOS E PERFORMANCES: REFLEXÕES SOBRE MÚSICA E MEMÓRIA*

Aline Azevedo[**]
Flavio Barbeitas[***]

Resumo:
O Estado de Minas Gerais é reconhecidamente rico em acervos musicais – sejam públicos, abrigados em instituições, ou particulares – e neles encontramos importantes registros da produção e da prática musical de séculos passados. Felizmente, esses acervos têm alcançado maior espaço nas pesquisas musicológicas brasileiras, aumentando assim o conhecimento do que é ali armazenado bem como a salvaguarda e a divulgação de seu conteúdo material e imaterial. Cabe analisar, porém, a transformação na relação entre música e memória na medida em que o registro escrito das obras musicais hoje encontradas nesses acervos de alguma forma nos distanciou da concepção de performance desse repertório, concepção que, por si só, representaria uma possibilidade de realização da memória e de preservação do patrimônio musical. Nesse sentido, tendo como referência autores como Jaa Torrano, Antonio Jardim, Adriana Cavarero, Aleida Assmann, Joël Candau e Maurice Halbwachs, este trabalho propõe inicialmente uma reflexão sobre a relação entre música e memória a partir de sua conexão com as Musas e com os conceitos de performance e objeto, identificando como as mudanças trazidas pelo surgimento da escrita influenciaram nossa relação com a memória e, consequentemente, com a música. Fundamentado nessa discussão, o trabalho tem por objetivo refletir sobre a formação dos acervos musicais e sobre possíveis formas de sua inserção em nosso tempo.

Palavras-chave: Acervos; Fontes musicais; Obras musicais.

Introdução

Tendo como fio condutor as transformações trazidas pelo advento da escrita na sociedade ocidental, este trabalho pretende analisar a relação entre música e memória e, mais especificamente, pensar esta relação dentro dos acervos musicais. Passando pela diferenciação dos conceitos de partitura, fonte musical e patrimônio material – de um lado –, e performance, obra musical e patrimônio imaterial – de outro –, temos por objetivo tanto refletir sobre os fundamentos da formação dos acervos musicais como propor formas de sua inserção em nosso tempo, verificando de que maneira os objetos guardados nestes acervos podem ser transformados em memória.

Começaremos nosso trabalho analisando as origens da relação entre música e memória: a primeira parte deste trabalho diz respeito ao poder do canto e da enunciação das palavras na antiga sociedade grega, mostrando como a música pode ser entendida,

[**]Doutoranda em Música, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, professora da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, alineazevedo@ufmg.br.
[***]Professor Associado na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, flaviobarbeitas@ufmg.br.

ela própria, como uma escrita ou forma de presentificação da memória. Na segunda parte buscaremos entender como a escrita alfabética muda nossa percepção do mundo e, consequentemente, nossa percepção da própria memória e da música. Essa exteriorização da memória no objeto será tratada de forma mais direcionada à escrita musical na terceira parte do texto, onde trataremos mais objetivamente da partitura. Para finalizar propomos uma reflexão sobre os fundamentos sobre os quais a preservação do patrimônio musical está apoiada e as diferentes formas como este patrimônio pode ser inserido em nosso tempo.

Antes de prosseguir pelo caminho apresentado acima, cabe ressaltar que o patrimônio musical não se restringe às fontes musicais e à música em si. De acordo com Ezquerro-Esteban (2016) o patrimônio musical é formado pelo patrimônio documental (partituras, hinários etc.), patrimônio espacial (salas de concerto, teatros, salões etc.), patrimônio organológico (instrumentos musicais) e o patrimônio propriamente musical, sonoro, auditivo – esse sim imaterial (EZQUERRO-ESTEBAN, 2016, no prelo). Ou seja, ao adentrarmos pela linha de pensamento escolhida para estas reflexões – e dando especial atenção às transformações trazidas pela escrita – estamos optando por um recorte que toma como objeto de análise somente as fontes musicais em contraposição às obras musicais, dado que são os mais comumente confundidos: é comum encontrar pessoas que conservam uma partitura e acreditam estar preservando uma música, mas o mesmo não aconteceria em relação à preservação de um teatro ou de um instrumento – estes são claramente mais fáceis de serem desprendidos da obra musical.

1. Memória e música

A partir de seu relacionamento com as Musas, música e memória tornam-se conceitos próximos, pois na antiga sociedade grega, baseada fundamentalmente na oralidade, a música era a própria condição e possibilidade de realização da memória. Através do *aedo*, poeta cantor capaz de superar todas as distâncias espaciais e temporais (TORRANO, 2012), a memória daquele grupo era sempre presentificada, impedindo que suas histórias caíssem no esquecimento. Mais do que uma recordação mental, esse canto aédico inspirado pelas Musas era responsável por trazer para o presente, tornar novamente real as histórias que eram cantadas. Neste contexto mítico, recordar

significava resgatar o tempo originário de um acontecimento, imortalizando aquilo que ordinariamente estaria destinado ao esquecimento (ROSÁRIO, 2002).

No mesmo caminho, Jaa Torrano afirma que, só através da memória, da nomeação, algo sairia do esquecimento, reino da morte, e ressurgiria como presença (TORRANO, 2012). Sendo música tudo que concernia às Musas ou *arte das Musas* (ROSÁRIO, 2002; JARDIM, 2005), ela seria o caminho de aparição dos eventos trazidos pela memória, já que através dela os fatos seriam transportados do oblívio para a vida: o passado estaria novamente no presente, ou seja, ele *é* presente quando novamente *é cantado*.

Este é um ponto fundamental que difere da concepção mais comum que temos hoje de memória: se para nós, muitas vezes, rememorar está ligado à uma recordação mental, a partir de uma divisão explícita entre passado, presente e futuro, na época dos *aedos* e dos mitos, recordar significava mais, significava trazer efetivamente ao presente os fatos passados, significava fazê-los novamente acontecer, atualizá-los no momento do canto aédico. Por isso mesmo, não se ousava dizer o nome de deuses monstruosos e terríveis, pois sua nomeação os retirava do esquecimento e os trazia à vida (TORRANO, 2012, p. 20). Observando atentamente, vemos ainda hoje reflexos dessa forma de relacionamento com a linguagem e a nomeação: quantas as pessoas que evitam pronunciar certas palavras com receio de *atraírem* coisas ruins? Tomemos a palavra *desgraça*: longe de ser somente a abstração gramatical que une a palavra *graça* ao prefixo *des*, para muitos ela seria o próprio *acontecimento* trágico. Da mesma forma, *câncer* não é só a simples etiqueta que identifica uma doença, mas a palavra capaz de fazê-la eclodir para os que a pronunciam. Segundo Torrano (2012),

> Esta extrema importância que se confere ao poeta e à poesia repousa em parte no fato de o poeta ser, dentro das perspectivas de uma cultura oral, um cultor da Memória (no sentido religioso e no da eficiência prática), e em parte no imenso poder que os povos ágrafos sentem na força da palavra e que a adoção do alfabeto solapou até quase destruir. Este poder da força das palavras se instaura por uma relação quase mágica entre o nome e a coisa nomeada, pela qual o nome traz consigo, uma vez pronunciado, a presença da própria coisa (TORRANO, 2012, p.17).

Se nas tradições orais a palavra presentificava o ser e, por isso, como dito anteriormente, não era propício dizer o nome de deuses ruins, essa estreita relação vai se dissolvendo e a palavra passa apenas a evocar o conceito ou aludir à ideia com que se relaciona: podemos então compreender a palavra em sua realidade de signo – letras,

sílabas, fonemas – ligada, sim, ao seu significado, mas definitivamente cindida do real concreto.

Tendo compreendido a relação originária e não esquecendo da ligação essencial que a antiga nomeação das coisas mantinha com a música, podemos avançar e entender a música como meio de realização da memória. A música, de certa forma, funcionava como um tipo de *inscrição*, ou seja, como disparo da recordação: os versos, as rimas, a entonação, eram elementos capazes de acionar a memorização da narrativa que estava sendo cantada. Mais que isso, na linguagem poética as palavras formavam uma unidade com o som, numa relação indissolúvel.

É importante ressaltar que, no tempo em que o canto aédico determinava a presença e o ocultamento dos fatos, não era ativa somente a capacidade de relembrar, mas também de esquecer: as Musas tinham o poder de trazer à presença, mas também de instaurar o esquecimento de seres e acontecimentos ao deixarem de, através do aedo, enunciar algo (TORRANO, 2012, p. 24). Relegar algo ao esquecimento é impedir que ele venha à luz e ao som e se torne, assim, presente. É dessa maneira que em uma cultura oral – onde não se pode, e sequer há a necessidade, de guardar todos os fatos – determina-se o que será presença – e que, portanto, será transmitido às pessoas daquele grupo – e o que fará parte do esquecimento. Ou seja, os poetas cantores também são responsáveis, em seu contexto tradicional, por selecionar o que deve ou não ser perpetuado e o que é importante para a manutenção da cultura de sua comunidade.

O entendimento dessa forma de transmissão cultural, em que memória e esquecimento são co-pertinentes, é fundamental para percebermos a diferença em relação aos nossos dias tão marcados pela obsessão de guardar tudo e de não esquecer nenhum dado. Tendemos, assim, a requerer constante acumulação e armazenamento de informações, ou, de acordo com Joël Candau, uma perspectiva de musealização da totalidade do mundo conhecido (CANDAU, 2011, p. 113), acreditando que, por estarem escritas ou presentes em forma de objetos, essas informações estão seguras, guardadas e preservadas.

2. Memória e objeto

Tendo compreendido a estreita relação entre música e memória no tempo dos aedos e dos mitos, seguiremos investigando como a escrita alfabética transformou de forma radical nossos sentidos e nossa percepção do mundo, e como nossa concepção do que é a música também se transformou radicalmente tornando-se mais estrita e direcionada, não mais associada à poesia, à força do tempo e do modo de enunciação das coisas, à manifestação do passado no tempo presente. Se confiamos nossa história – nossa memória – a tinta e papel, às letras, é justamente porque nossa compreensão de mundo foi alterada pela nova forma de registro trazida pela adoção do alfabeto:

> O movimento que começou com a escrita termina na alta fidelidade e na fita magnética. Menos a memória é vivida do interior, mais ela tem necessidade de suportes exteriores e de referências tangíveis de uma existência que só vive através delas. Daí a obsessão pelo arquivo que marca o contemporâneo e que afeta, ao mesmo tempo, a preservação integral de todo o presente e a preservação integral de todo o passado (NORA, 1981, p. 14).

Essa exteriorização da memória citada por Nora (1981) pode ser percebida também pela importância dada aos nossos sentidos: se antes, quando a memória era cantada pelos aedos, a audição era fundamental para nossa relação com as recordações e com a história, com o advento da escrita a visão muito possivelmente se firmou como o sentido mais importante. Essa mudança é essencial porque a audição é determinada pela interiorização, o som tem que adentrar os ouvidos para fazer-se entender, enquanto as imagens – ainda que tenham que ser decodificadas dentro de nossos olhos – podem ser percebidas como algo externo, que não interfere na realidade interior do senciente:

> Os nossos ouvidos estão sempre abertos, mesmo quando dormimos. Em relação ao som estamos numa posição passiva. Eles podem nos atingir sem que possamos prevê-los ou controlá-los: a audição nos entrega ao mundo e à sua contingência. A visão, por sua vez, sugere uma posição ativa do sujeito que não só pode abrir e fechar os olhos quando quiser, como também não é afetado pelos objetos de sua visão. Os objetos não o olham e, sobretudo, não o obrigam a olhar (CAVARERO, 2011, p. 55).

Com base nos estudos de Eric Havelock sobre o advento da escrita na Grécia antiga, Adriana Cavarero (2011) localiza na passagem da cultura grega oral para a escrita, um ponto essencial de imposição dos olhos sobre os ouvidos, já que a estrutura mental produzida pela possibilidade da escrita corresponde a uma modelo de pensamento muito mais voltado para a visão do que para a audição: o filósofo, ajudado pelo silêncio proporcionado pela escrita, tem tempo para refletir sobre as palavras que se apresentam imóveis e permanentes à sua frente.

Obviamente, a cultura oral não deixou de existir após o surgimento da escrita, e esta – a escrita – enquanto apoio à recordação, cumpre papel semelhante aos desenhos de animais e homens feitos em cavernas, por exemplo: o objetivo destes também era representar a realidade e os desejos humanos, gravar e tornar permanente, de alguma forma, os acontecimentos. Essa continuidade da oralidade se dá até mesmo pela incapacidade da escrita alfabética de tornar presente aquilo que quer representar. Tomemos o exemplo da dança: uma escrita tradicional não seria suficiente para trazer ao presente o seu movimento. Aliás, a dança mesmo pode ser considerada uma forma de *inscrição*, se pensarmos que muitas das antigas histórias, em culturas ágrafas, são recordadas a partir de movimento corporal ou de coreografias. Dessa mesma necessidade de realização temporal partilha a música, essência imaterial, movimento contínuo no tempo, impossível de ser grafada de forma completa através da partitura, como discutiremos na terceira parte deste texto.

O surgimento da escrita, de todo modo, é o nascimento de uma tecnologia que muda completamente a forma de preservação, de transmissão da cultura, pois estabelece uma crença na representação. Consequentemente, modifica também as nossas demandas enquanto seres humanos: generalizando um pouco[91], não temos mais a necessidade de realização do canto para ativar a memória, acreditamos que estão representados e preservados pelas letras, e que em qualquer momento podemos resgatá-los através de nossos olhos. Dentre todas as transformações pelas quais o Ocidente passou, talvez seja a escrita a maior responsável por termos acesso a um número cada vez maior de informações, porque, de certa forma, ela retira a dependência dos fatores temporal e espacial para a recordação e é capaz de fazer os relatos abstraírem de um enorme contexto de associações.

Se antes, no Ocidente, a audição era essencial para a experiência da história e dos deuses, a partir da escrita é a visão que se torna preponderante, pois a memória passa a depender do suporte, do objeto, de forma mais explícita. Eis então uma mudança substancial: a memória se retira e se retrai do tempo instaurado pelo canto para se apoiar no objeto; deixa de se radicar na dinâmica essencial de presença e ausência para depender de uma presença que é externa ao corpo. Assim se dá que, segundo Carlinda

[91] É importante ressaltar que a transmissão oral da cultura também se faz presente na sociedade ocidental apesar de nossa vinculação inexorável à escrita e aos seus desdobramentos.

Nuñez, "a cultura do ouvir é superada pela cultura do ver e desemboca no prestígio quase absoluto da visualidade à época Platônica" (NUÑEZ, 2011, p. 237).

Naturalmente, a escrita tem grande responsabilidade na exteriorização da memória, mas não podemos dizer que só a partir dela os objetos passam a ter importância enquanto portadores de significado e elementos disparadores de recordação. Em todas as culturas, mesmo ágrafas, sempre houve objetos que eram responsáveis pela rememoração de acontecimentos e por instaurar a lembrança de pessoas, relatos, etc. As gravuras pré-históricas ou as próprias máscaras mortuárias no antigo Egito são exemplos de objetos capazes de acionar memória, de fazer recordar algo não materialmente presente. O que, contudo, importa perceber como diferença radical é que a utilização da escrita tornou natural, constante e imprescindível essa ligação da memória com o objeto, que passa a ser guardado, então, com o intuito de perpetuar a memória de um povo, de uma nação.

A modificação na forma de percepção (audição – visão) e na preservação da memória (performance temporal – objeto) não é a única consequência do processo de objetificação que se acentua a partir da adoção da escrita. Retomando um ponto já apresentado, percebemos que em uma cultura oral, as vivências mais importantes e que, portanto, devem ser transmitidas, são constantemente escolhidas em detrimento de outras, já que não é possível reproduzir oralmente toda a cultura, toda a história de um povo continuamente. Com a escrita, sobretudo a escrita alfabética, pode-se acumular infinitamente as informações, num movimento que Assmann chamou de *memória cumulativa* (ASSMANN, 2011, p. 150).

A memória cumulativa funciona como um depósito para informações que perderam sua conexão com o presente, e que, portanto, não têm mais ligação direta com as vivências atuais do grupo a que se referem. Justamente por isso, essas informações não podem mais ser consideradas conhecimento, se reservarmos esta palavra para designar algo que possui uma íntima relação com as práticas das pessoas de um grupo. As histórias perdem conexão com a vida das pessoas e tornam-se informações possíveis de serem acumuladas, guardadas, divididas em departamentos de acordo com o assunto a que se referem. As informações destinadas a esse depósito são ali mantidas porque imagina-se que futuramente poderão ser usadas pela *memória funcional* – aquela

conectada ao presente de um determinado grupo e que é de fato necessária para a manutenção de uma cultura (ASSMANN, 2011, p. 147).

Pensando em nossa relação com a memória e o som, podemos perceber que a sociedade ocidental privilegiou o objeto físico como elemento de memória, e consequentemente, adormeceu os outros sentidos. É, portanto, menos usual pensar em guardar informações, ou resgatá-las, a partir de outros sentidos que não a visão, e também por isso às vezes torna-se difícil pensar na música como possibilidade de realização da memória. Quase não conseguimos conceber o tempo de duração de uma peça como um espaço, ou mesmo um *lugar de memória*,[92] ou, pelo menos, não o fazemos de uma forma consciente. Se, ao adentrarmos um museu, por exemplo, podemos esperar encontrar o passado ali representado por objetos, por que não esperar que o tempo já vivido, o que chamamos passado, possa ser presentificado em um concerto?

3. Memória, objeto e música

Pensando especificamente sobre a música, concluímos que um mundo predominantemente voltado para o olhar não poderia confiar à música – um fenômeno tão volátil – a preciosidade da memória. Assim, a enorme mudança impulsionada pelo advento da escrita e, consequentemente, da materialização da memória, também influenciou a música. Sendo esta extremamente efêmera, totalmente dependente de sua performance temporal, é natural que, com a gradual exteriorização da memória, tentemos fixa-la de alguma forma para que não se perca, não seja esquecida. Assim, a tentativa de capturar os sons abre caminho para o que chamamos partitura: um mapa, um código, um registro de ideias musicais que voltam, através do intérprete, à forma do som. Mais que isso, a escrita musical abre caminho para a possibilidade de percepção da música enquanto objeto, como obra a ser preservada.

Neste ponto, porém, vale um questionamento: a partitura é a música? Halbwachs (1990), ao escrever sobre a memória coletiva nos músicos fala da partitura como um suporte e da linguagem musical como um acordo entre partes que falam. Assim,

[92] Pierre Nora diz que *"os lugares de memória são antes de tudo restos"* (NORA, 1981, p. 12) e que estes vivem essencialmente do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos porque essas recordações não nos são naturais (NORA, 1993, p.13)

segundo o autor, não há uma ligação natural entre os traços e pontos que atraem a vista e o som que ouvimos. Esses traços e pontos não representam os sons, "porém traduzem numa linguagem convencional uma série de comandos aos quais o músico deve obedecer, se quiser reproduzir as notas e sua sequência com as nuances e no ritmo que convém" (HALBWACHS, 1990, p. 164). A partitura seria então, de acordo com o autor, "um substituto material do cérebro" (HALBWACHS, 1990, p. 165), salvando informações e liberando a memória do músico do registro de todas as músicas que deve tocar em um concerto, por exemplo. Ou seja, como toda forma de escrita, eliminaria a responsabilidade ou o dever de *internalizar* a informação.

Assim, tendo em mente que a música enquanto patrimônio imaterial é totalmente dependente do tempo de sua realização, podemos pensar a partitura como um rastro, um vestígio: muito do que se espera que seja feito pelo músico não está escrito ali no papel, principalmente quando se trata de períodos históricos em que o que se registrava na partitura era muito pouco em relação ao que é feito comumente hoje. A partitura é um rastro, ou seja, uma presença que indica uma ausência: o papel e a tinta ali depositada estão presentes, mas indicam exatamente que eles não são a música. Desta, ausente, permanece esse resquício material. Se pensarmos em um quadro ou escultura, por exemplo, perceberemos que a obra não requer um registro, ela é sempre presença física, seu registro é exatamente sua presença, diferentemente da música que após tocada esvai-se, não existindo continuamente.

Como o *aedo* que presentificava os fatos antigos a partir do que ouvia das Musas, o músico também tem a incumbência de trazer ao nosso tempo a música adormecida sob a partitura. Dessa forma, apesar de não tratar propriamente da escrita musical, podemos associar à ela e à performance musical o que Assmann (2011) nos diz:

> Não se pode recordar alguma coisa que esteja presente. E para ser possível recordá-la, é preciso que ela desapareça temporariamente e se deposite em outro lugar, de onde se possa resgatá-la. A recordação não pressupõe nem presença permanente nem ausência permanente, mas uma alternância de presenças e ausências (ASSMANN, 2011, p. 166).

Essa alternância pode ser aplicada metaforicamente à música justamente porque, sendo temporal e necessitando ser feita e refeita para que possa existir, a música se situa sempre entre a lembrança e o esquecimento. Podemos dizer que a música é algo latente: enquanto partitura, é uma possibilidade de existência, uma realidade oculta que através

da performance pode vir a se tornar novamente presença. Para recordá-la é necessário que *desapareça temporariamente* e se torne esquecimento para que, de lá, venha a ser resgatada por seu intérprete.

A partir dessa ideia de alternância entre presença e ausência podemos compreender melhor a diferença essencial entre partitura/fonte musical (patrimônio material) e música/obra musical (patrimônio imaterial): a partitura é sempre presença, sua materialidade é o que a distingue da música, esta sim caracterizada por sua temporalidade e pela necessidade de uma performance para que possa existir[93]. Uma obra musical pode estar escrita em diversas fontes, em diferentes lugares, e são essas fontes que podemos guardar em nossos acervos musicais. A música em si, não pode ser guardada. Guardamos a possibilidade, o *vir a ser* música, e é esta diferença essencial que deve estar presente quando nos dispomos a trabalhar com um acervo musical: queremos preservar as fontes? Ou queremos preservar a música?

Considerações Finais

Propomos então, para encerrar este trabalho, dois pontos que julgamos essenciais e que se conectam às perguntas que encerraram a seção anterior: 1) por que os acervos são formados e por que os preservamos?; 2) quais os caminhos para que os acervos sejam realmente portadores de memórias e não somente um acumulado de objetos?

Em relação ao primeiro ponto, podemos dizer que a consciência dessa transformação na relação memória/música – em grande parte influenciada pelo advento da escrita – nos ajuda a entender os fundamentos da formação dos acervos. Guardamos objetos porque queremos preservar o passado, queremos pertencer a um determinado grupo cultural cuja história pode ser transmitida através destes objetos. De acordo com Candau,

> Excetuando o caso de pequenas comunidades nas quais a transmissão oral é suficiente para impregnar o indivíduo de sua tradição cultural, [...] a escrita – e mais ainda o impresso – permitiu, sem dúvida, a socialização da memória e a

[93] Alfred Schutz em *Fragments on the Phenomenology of Music*, afirma que a obra musical, enquanto objeto ideal, ou seja, o pensamento musical, existe independentemente da partitura ou da performance. Assim, tanto uma como outra, seriam a forma de comunicar essa ideia ou pensamento musical (SCHUTZ, 1976, p.27). Podemos concordar com o autor que o pensamento musical pode existir independente de sua comunicação no mundo real de forma visível (partitura) ou audível (performance), mas para a reflexão proposta neste texto optamos por lidar com a música enquanto presentificação no mundo real, e não só como ideia, o que nos obrigaria a reflexões que ultrapassariam o escopo deste trabalho.

> estocagem de informações cujo caráter fixo pode fornecer referenciais coletivos de maneira bem mais eficaz que a transmissão oral.(CANDAU, 2011, p. 108)

Essas informações de caráter fixo – não necessariamente somente escritos, mas todo tipo de materialização de informações – se tornam referências para determinada coletividade. Portanto, conservar esses objetos – partituras, por exemplo – faz parte de uma ideia de salvaguardar a tradição, o patrimônio cultural. Segundo Candau (2009), o discurso patrimonial frequentemente está apoiado em um apelo à sobrevivência de uma tradição, seja ela a de uma identidade local, regional ou nacional (CANDAU, 2009, 48). Em relação especificamente aos acervos musicais, é importante notar que, de acordo com Fernando Lacerda[94] (2016), exceto em raros lugares onde a música de um passado relativamente distante continua a fazer parte das práticas musicais no presente, aos acervos cabe o recolhimento das músicas que perderam a conexão com as práticas do presente; de modo que, por falta de uma performance contínua que dê conta de sua transmissão, esse repertório é destinado a um lugar responsável por evitar seu total esquecimento (LACERDA, 2016, p. 110)[95].

Porém, o ato de guardar não faz com o que o objeto guardado se transforme em memória. A memória em si é uma ação que perambula entre recordar e esquecer, e esta mesma é sua natureza e fim. Objetos guardados sem uma ação reflexiva não são memória, são tão somente objetos guardados. E aí podemos entrar em uma questão talvez até mais urgente que pensar os fundamentos da formação de acervos: como transformar os objetos de um acervo musical em memórias?

Retomando os conceitos de *memória cumulativa* e *memória funcional* apresentados acima, percebemos que os acervos musicais sem um trabalho de pesquisa e reinserção contemporânea de suas fontes tornam-se mero depósito, memória cumulativa, onde há muitas informações, mas pouca conexão com as vivências presentes dos grupos aos quais pertencem. Segundo Aleida Assmann, “a memória

---

[94] Agradecemos ao professor Fernando Lacerda por seu interesse e contribuições a este trabalho.

[95]Essa ideia pode ser relacionada ao ciclo vital dos documentos. De acordo com este ciclo os documentos têm três fases: fase corrente, fase intermediária e fase permanente. A fase corrente é aquela onde os documentos estão diretamente ligados à sua funcionalidade, ou seja, no caso de uma partitura, por exemplo, serviria como material de trabalho para os músicos que executariam aquela música. A fase intermediária, como o próprio nome já diz, é a fase onde o documento não está mais sendo usado na função para o qual foi criado, mas ainda fica armazenado para eventuais consultas ou utilizações. A fase permanente prevê que o documento não é utilizado mais em sua funcionalidade inicial e passa a ser arquivado e conservado de forma permanente, mantendo seu valor informacional ou comprobatório (COTTA, 2006, p. 21).

cumulativa pode ser vista como um depósito de provisões para memórias funcionais futuras" (ASSMANN, 2011, p. 153), e é assim que, a partir dos estudos sobre essas fontes materiais, que temos a possibilidade de transformar essas informações em conhecimentos, ou seja, trazê-las para a memória funcional, aquela conectada ao presente e necessária para a manutenção de uma cultura que, de outra forma, poderia se perder.

Gostaríamos aqui de lembrar duas dentre tantas formas possíveis de transformação das fontes musicais em memória, ou, como foi dito acima, transformação de memória cumulativa dos acervos musicais em memória funcional: primeiro, o estudo das práticas musicais através de informações diversas contidas nas fontes e, segundo, a edição de partituras para a performance contemporânea.

Sobre a primeira possibilidade, podemos pensar que uma fonte musical traz muito mais informações do que o texto propriamente musical expresso no pentagrama. A partir de uma fonte é possível conhecer detalhes da prática musical de uma época, como instrumentações utilizadas, nomes de copistas, compositores e intérpretes, além de outras informações construídas a partir da análise, por exemplo, da distribuição de diferentes fontes relativas a uma mesma obra[96] em variados locais, apontando para a circulação de determinada música em determinados ambientes.

Quanto à segunda forma – edição para performance contemporânea das obras de um acervo – podemos dizer que ela talvez seja a única capaz de realmente preservar a obra musical. E aqui devemos retomar os pontos apresentados na primeira parte deste texto, quando apontamos a proximidade entre música e memória a partir da nomeação, da enunciação. O fator temporal da música é o que permite pensar sua preservação a partir de sua enunciação, ou seja, a partir da performance. A interpretação hoje destas obras do passado é a possibilidade de manifestação e preservação da memória musical. A performance é o próprio tempo de manifestação das Musas que podem novamente fazer-se ouvir. Assim como o canto aédico, a performance é uma alternância de ausência e presença, um lembrar e esquecer, um ir e vir do som.

A título de encerramento, podemos dizer que, seja pelo caminho escolhido para este texto – cujo fio de Ariadne foi a transformação na relação entre música e memória trazida pela escrita – ou por outros tantos caminhos possíveis, é essencial pensar sobre

[96]Aqui vale ter em mente a diferença já apontada acima entre fonte musical e obra musical, já que é possível separar a obra (imaterial) de seu suporte (material).

os acervos de forma crítica, questionando suas origens e sua inserção em nossos dias, já que, somente criando conexões entre eles e a nossa realidade atual poderemos falar em preservação da memória musical ou em salvaguarda do patrimônio musical.

Referências

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2011.

AZEVEDO, Aline. *MEMÓRIA, MÚSICA, MUSEU: Reflexões sobre Música Antiga entre o Templo das Musas e o Museu- Acontecimento*. 2014. 99 f. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AAGS-9NTNZ6/20140808___disserta__o_aline_azevedo___vers_o_final.pdf?sequence=1>.

CANDAU, Joël. Bases antropológicas e expressões mundanas da busca patrimonial: memória, tradição e identidade. *Revista Memória em Rede*, v. 1, n. 1, p. 43–58, 2009.

CANDAU, Joël. *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVARERO, Adriana. *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal. Tradução de Flavio Terrigno Barbeitas.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

COTTA, André Guerra. Fundamentos para uma arquivologia musical. In: COTTA, ANDRÉ GUERRA; BLANCO, PABLO SOTUYO (Org.). . *Arquivologia e patrimônio musical*. Salvador: Edufba, 2006. p. 15–38.

EZQUERRO-ESTEBAN, Antonio. Desafios da Musicologia Panhispanica na atualidade: uma reflexão. In: ROCHA, EDITE; ZILLE, JOSÉ ANTONIO BAETA. (Org.). . *Musicologia[s]*. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2016. No prelo.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva nos músicos. *A memória coletiva*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990. p. 161–188.

JARDIM, Antonio. *Música: vigência do pensar poético*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

LACERDA, Fernando. Patrimônio arquivístico-musical no Brasil: os desafios interdisciplinares da preservação e difusão da memória musical de tradição escrita. *Acesso Livre*, n. 6, 2016. Disponível em: <https://revistaacessolivre.files.wordpress.com/2015/09/fernando-duarte.pdf>.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Tradução Yara

Aun Khoury.. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*., p. 7–28, 1981. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>.

_____NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. , p. 7–28, 1993. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate. A Era das Musas: A Música na Poesia Antiga. *Revista Terceira Margem*, n. 25, p. 233–257, 2011. Disponível em: <http://www.revistaterceiramargem.letras.ufrj.br/index.php/revistaterceiramargem/article/view/113>.

ROSÁRIO, Cláudia Cerqueira Do. O Lugar mítico da memória. *Revista Morpheus*, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www4.unirio.br/morpheusonline/Numero01-2000/claudiarosario.htm>.

SCHUTZ, Alfred. Fragments on the Phenomenology of Music. *Journal of Musicological Research*, v. 2, n. 1–2, p. 5–71, 1976.

TORRANO, Jaa. *Teogonia: a origem dos deuses*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA DOCUMENTAL NO FAZER MUSICOLÓGICO BRASILEIRO

Amanda Gomes[*]

Resumo:
O presente trabalho versa sobre o uso do documento de arquivo enquanto base sedimentar para a pesquisa musicológica de vertente histórica, abordando-o a partir de duas concepções: enquanto fim último da pesquisa ou como seu ponto de partida. Para tanto, apresenta-se a diferenciação entre os procedimentos de pesquisa musicográfico e musicológico distinguidos pelo musicólogo Alberto Ikeda, tendo como pressuposto a utilização do documento como embasamento de pesquisas musicológicas de caráter histórico. Neste contexto, discerne-se os procedimentos puramente descritivos, que produzem trabalhos pouco reflexivos, daqueles que partem de um maior grau de reflexão, produzindo trabalhos mais sistemáticos e científicos. Para tanto, apresenta-se considerações acerca do documento arquivístico enquanto um representante factual, por reportar-se diretamente à função/atividade que lhe deu origem. Parte-se das características do documento de arquivo que lhe conferem veracidade, segundo estabelecido pela arquivista Luciana Duranti. Acredita-se que, sobretudo por influência da filosofia Positivista, as pesquisas musicológicas nacionais de caráter histórico se desenvolveram com base na noção do documento de arquivo enquanto registro factual, sob o discurso de elaboração de pesquisas mais sistemáticas. Esse fato tem impulsionado o desenvolvimento de trabalhos de vertente arquivística, sob a afirmação de que com o desvendar de acervos musicais, bem como seu tratamento e disponibilização, se ampliariam os meios para a realização de pesquisas em contexto acadêmico. Conclui-se que a pesquisa arquivística é uma necessidade básica para o desenvolvimento de trabalhos musicológicos de vertente histórica, visto a relevância do documento arquivístico. No entanto, ressalta-se a necessidade de que não se restrinja o documento à sua vertente factual, mas que se leve em consideração seu amplo potencial informativo, segundo uma atuação de pesquisa crítica, que possa sempre questionar o documento estudado.

Palavras-chave: Documento Musical. Musicologia. Musicografia. Arquivos Musicais.

Introdução

Acredita-se que a musicologia brasileira, sobretudo de vertente histórica, tem se valido constantemente da pesquisa bibliográfica e de levantamento de fontes primárias em acervos musicais/históricos enquanto elemento de fundamentação. Isso se deve à atribuição de registro factual pertinente ao documento de arquivo, partindo da noção de que a utilização destes como embasamento de pesquisas, podem conferir maior veracidade ao trabalho realizado, constituindo-se como fontes materiais para sua realização. No entanto, ao se trabalhar com um documento arquivístico como subsídio para a elaboração de um trabalho de pesquisa, pode-se deparar com duas possibilidades: trabalhá-lo em nível descritivo, ou descrevê-lo e problematizá-lo. A primeira vertente consiste na formulação de trabalhos que se comprometam a apresentar o documento, bem como suas informações, restringindo-se unicamente aos dados a que ele se reporta.

[*] Mestranda em Música na linha de pesquisa Música e Cultura, na Universidade Federal de Minas Gerais, com apoio da CAPES. E-mail: amandapamelasg@gmail.com

É o caso, por exemplo, do trabalho de transcrição de cartas. Um pesquisador que trabalhe com as relações epistolares estabelecidas entre o musicólogo Curt Lange e alguma personalidade específica, poderá tratar essa relação a partir da atividade de transcrição das cartas consonante critérios pré-estabelecidos, como por exemplo, um critério temporal de envio e recebimento de correspondências, apresentando-as de modo a explicitar o diálogo estabelecido. No entanto, esse trabalho puramente descritivo produziria uma pesquisa bastante informativa, mas igualmente básica.

Trabalhar o documento em nível de problematização, exige que o pesquisador não se restrinja unicamente aos dados apresentados, mas que problematize e reflita as informações constatadas, estabelecendo relações entre o registro documental estudado e diversas outras instâncias que o perpassam, estando ciente de que a importância do documento em contexto de sua produção e utilização (valor primário) é diferente de seu valor secundário (valor informativo do documento). André Guerra Cotta, em sua tese de doutorado,[97] estuda o processo de formação da coleção de fontes musicais manuscritas dos séculos XVIII e XIX reunidas por Francisco Curt Lange desde sua primeira visita à Minas Gerais, em 1944, até a repatriação destas fontes ao Brasil em 1983. Guerra Cotta apresenta uma reconstituição dessa formação a partir das correspondências e fontes de arquivo que foram reunidas por Curt Lange ao longo de seu trabalho musicológico, não se atendo unicamente a apresentação dessas fontes, mas partindo delas para compreender o processo de formação da coleção documental estudada. Ressalta-se que Curt Lange não escreveu a história de sua coleção, mas através do estudo de seus documentos (que inicialmente não possuem o propósito de criar uma narrativa sobre a formação dessa coleção) acabam por informar sobre ela.

Pretende-se, neste artigo, tratar sobre as potencialidades de pesquisa do documento de arquivo, incentivando o desenvolvimento de trabalhos reflexivos que não se restrinjam à descrição dos materiais arquivísticos e que não considerem a informação trazida pelo documento como o fim último de seu trabalho, mas como uma potencial fonte de questionamentos.

Para tanto, estruturou-se o artigo de forma tripartida: Uma primeira seção onde define-se o que, para fins deste trabalho, entende-se como arquivo, e posteriormente

[97] COTTA, André Henrique Guerra. História da Coleção Francisco Curt Lange. 2009. Tese de Doutorado. PhD Dissertação em Música. Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Belo Horizonte/Rio de Janeiro.

tratar sobre sua vertente factual, especificando as características que constituem sua integridade enquanto documento verídico, tendo garantia atribuída por seu contexto de produção, acumulação e salvaguarda, segundo determinado pela professora em ciências arquivísticas Luciana Duranti. A segunda seção deste trabalho visa abordar as potencialidades de reflexão acerca de um documento de arquivo para a elaboração de pesquisas musicológicas de vertente histórica, considerando, para tanto, a distinção entre os valores primários e secundários do documento de arquivo. A última seção deste trabalho, trata sobre a distinção apresentada pelo musicólogo Alberto Ikeda acerca dos procedimentos musicográficos e musicológicos em nível de procedimentos de pesquisa, ressaltando, em última instância, a tendência de pesquisa arquivística como forma de ampliar as condições de acessibilidade do documento arquivístico musical como forma de promover meios de se realizar trabalhos reflexivos que tenham o documento como base.

1. A vertente factual do documento de arquivo: Valor primário e secundário

A palavra arquivo em português pode referir-se à três instâncias:1- Um conjunto de documentos. 2-Lugar ou móvel onde esses documentos são guardados. 3-Conjunto de dados registrados em meio digital e identificado por nome. Sendo assim, o termo arquivo, conceitua tanto uma instituição ou meio de resguardo de materiais quanto os próprios materiais resguardados. A lei nº 8159/91 define arquivos como

> conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos (BRASIL. 1991).

Quando entendida como a instituição, trata-se de um centro documental, podendo ser uma organização pública ou mesmo uma entidade particular que reúna uma série de documentos em prol da permanência deles e do resguardo da informação. Quando entendida como o material que pela instituição é resguardado, trata-se da informação objetificada independentemente de seu suporte, abarcando tanto os documentos substanciais, ou seja, aqueles que são corpóreos e palpáveis, quanto os insubstanciais como é o caso dos documentos eletrônicos. Em ambas as vertentes, consiste no resultado da acumulação do patrimônio cultural humano, sendo a objetificação da memória individual e coletiva.

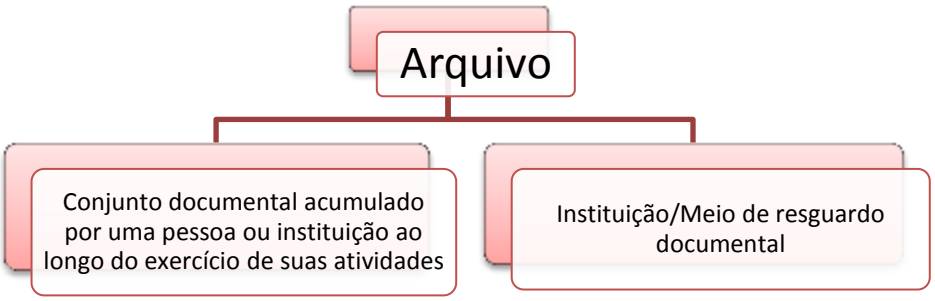


Fig. 7: Atribuições referentes ao termo "Arquivo"

Para fins deste trabalho, lidaremos de forma mais aprofundada com a primeira definição, onde o termo arquivo será utilizado para designar um certo conjunto documental que se forma a partir de atividades específicas de determinadas entidades ou indivíduos, sendo fruto do acúmulo dos documentos gerados. Os arquivos são, portanto, testemunhos de parte do que o homem cria, bem como de algumas de suas atuações e intervenções e consequentemente de parte de sua história. Jane Parkinson afirma que os registros que são gerados pelas pessoas no decorrer de suas vidas consistem em uma espécie de prestação de contas histórica, sendo esta prestação uma necessidade de prover e receber explicações acerca dos fatos que acontecem, dando aos seres humanos o entendimento de grupo (PARKINSON,1993, apud DURANTI, 1994, pg.56).

A professora canadense em ciência arquivística Luciana Duranti, afirma que os arquivos são arsenais da administração, do direito, da história, da cultura e da informação, já que os materiais arquivísticos são gerados no curso das atividades de pessoas e instituições sendo, portanto, subprodutos dessas ações (DURANTI, 1994, p.50). Destarte, os documentos de arquivo resguardam uma relação direta com os fatos que ocorreram, o que lhes confere a função comprobatória, seja em âmbito administrativo, judicial ou histórico. Essa capacidade evocativa da "verdade", ou pelo menos da comprovação da ocorrência de fatos e da existência de um passado, confere ao documento de arquivo a condição de registro factual, sob a égide de preservação da memória pela ligação direta existente entre o documento e a atividade pelo qual ele resultou. Se o arquivo é visto enquanto a memória personificada, o arquivista tem sido visto como o guardião da integridade dessa memória, e ao historiador, por sua vez, tem sido atribuída a ideia do herói que retira essa memória do esquecimento, revelando-a à sociedade. Neste contexto, os arquivos trazem a possibilidade de conhecimento e

reconstrução de situações passadas que não podem ser verificadas em sua totalidade devido à linearidade temporal em que fluem as ações e intervenções do homem. Sobre o passado apenas podemos formular suposições lógicas a partir de artefatos documentais que temos conhecimento, e a que podemos recorrer para formular nossas interpretações. Destarte, as pesquisas de caráter histórico comumente recorrem aos documentos de arquivo como instrumentos de base para a elaboração de seus trabalhos.

Luciana Duranti, distingue cinco características que podem ser atribuídas aos documentos de arquivo, de modo que se possa reconhecer sua integridade enquanto registro factual. São elas: Imparcialidade, Autenticidade, Naturalidade, Inter-relacionamento e Unicidade (ver tab. 1).

Tab.1: Características do documento de arquivo. Baseado em "Registros documentais contemporâneos como provas de ação" (Duranti, 1994, p.51-52).

Características do documento de arquivo	Definição
Imparcialidade	Os documentos não são criados com a intenção de serem registros para a posteridade, uma vez que existem razões para que ele seja produzido (para o desenvolvimento de atividades específicas) em circunstâncias determinadas (contexto de sua criação).
Autenticidade	Os documentos considerados autênticos porque são criados, mantidos e conservados sob custódia de acordo com procedimentos regulares que podem ser comprovados, podendo assim atestar sua fidedignidade enquanto prova documental
Naturalidade	Consiste no processo de acumulação documental para a formação do arquivo, visto que ele não se forma a partir de critérios de recolha artificiais (como acontece em um museu), mas sim através de atividades contínuas que levam à produção documental e sua progressiva acumulação.
Inter-relacionamento	Diz respeito à "ligação" existente entre os documentos que compõe um arquivo, já que existem elos entre eles no momento de sua produção e guarda. Nesse sentido, os registros documentais são um conjunto indivisível de relações intelectuais permanentes tanto quanto de documentos.
Unicidade	Cada documento possui um lugar único na estrutura documental, mesmo havendo cópias deste documento. Isso se deve às relações que ele estabelece com os outros componentes.

O documento de arquivo é considerado enquanto um registro factual por se reportar a fatos específicos em contextos determinados, sem ter o compromisso, no

momento de sua criação, de ser um registro para a posteridade (imparcialidade), sendo acumulado no decorrer das funções da pessoa ou entidade geradora (naturalidade) e custodiado por ela ao longo do tempo (autenticidade). Todo o trâmite ocorre de maneira natural, semelhante à formação das colunas rochosas nas cavernas, onde através do gotejamento natural, gradual e constante de água das fendas das paredes de rocha calcária tem-se a formação das estalactites e estalagmites.

No entanto, apesar de serem registros factuais, os documentos possuem um contexto de produção que pode diferir do contexto de sua utilização posterior. O valor primário ou imediato é inerente a criação do documento, onde este, de alguma forma, é necessário ás atividades correntes de quem o criou. No entanto, passado seu tempo de utilização, pode lhe ser atribuído valor probatório ou informativo justificando, assim, sua guarda permanente. Destarte, atribui-se ao documento um valor secundário, estando relacionado a importância que é atribuída ao documento depois de esgotada sua utilização pela entidade que o produziu (CUNHA; CAVALCANTI, 2008, p. 374-375). Neste contexto, a utilização do documento está para além daquela prevista no momento de sua criação, no qual se pode fazer questionamentos diferentes daqueles para qual o documento foi originalmente criado para responder. Sendo assim, em contexto de pesquisa, há sempre a informação registrada pelo documento e/ou a qual ele se reporta, mas também inúmeras possibilidades de leituras, surgidas a partir de sua análise e problematização, no momento em que se torna um documento de cariz informativo, e não apenas comprobatório.

2. Por uma leitura ampliada do documento de arquivo: O Valor Primário e Secundário do documento musical

No contexto de pesquisa histórica de vertente documental em acervos musicais, as questões relativas ao documento de arquivo enquanto registro factual tornam-se evidentes, já que se lida, muitas vezes, com o documento enquanto base para o desenvolvimento das pesquisas. Sendo assim, o pesquisador deve sempre estar atento às condições que garantem a integridade do documento em estudo, estando igualmente ciente de que seu valor primário (importância atribuída no momento de sua produção e utilização corrente) é diferente do valor secundário (importância informativa atribuída posteriormente à sua utilização corrente, que justifique sua guarda).

Por exemplo, o Hino à Santa Cecília composto em 1864 pelo professor, político e compositor Itabirense Emílio Soares de Gouveia Horta Jr, foi elaborado para integrar as Vésperas das Virgens Mártires, com o intuito de homenagear a padroeira dos músicos, Santa Cecília. Emílio foi um dos fundadores da Sociedade Musical Euterpe Itabirana, em 22 de novembro de 1863, sendo que acredita-se que essa data foi escolhida em homenagem ao dia de Santa Cecília e, ao que tudo indica, seu hino fora composto no ano posterior à fundação da Sociedade como forma de prestar homenagens à santa. Atualmente o manuscrito se encontra na Coleção Dom Oscar, no Museu da Música de Mariana, estando disponível para consulta tanto localmente, através de visita às dependências do Museu, quanto por seu website, uma vez que o Museu da Música de Mariana, através do projeto Acervo da Música Brasileira - Restauração e Difusão de Partituras, realizado com apoio da Petrobrás, disponibiliza diversas obras de autores conhecidos e anônimos, que foram editadas, gravadas e disponibilizadas na Internet para consulta. Através do site é possível conhecer não apenas a documentação referente à peça em estudo, como também gravações em áudio, comentários sobre a peça e informações complementares que possam ajudar o consulente a compreender o contexto em que a peça fora composta, bem como suas particularidades com relação à formação instrumental, letra, composição, dentre outras informações (ver fig.2).

Tab. 2: Página do website do Museu da Música de Mariana: Acervo da Música Brasileira - Restauração e Difusão de Partituras-

Nesse contexto, percebe-se que o documento recebe uma valoração diferente daquela para o qual fora criado, tendo seu contexto de utilização deslocado: o hino composto em 1864 fora feito com o intuito de ser apresentado em homenagem a santa, provavelmente em alguma festividade local, servindo aos interesses religiosos da sociedade da época, sendo que suas partes foram assim concebidas para servirem de suporte para a execução musical. Passada a festividade, e as possíveis reapresentações da obra, o manuscrito foi então guardado como forma de preservação da peça, devido a sua capacidade de reportar-se não apenas a composição, mas ao acontecimento musical de maneira mais abrangente, sendo posteriormente integrado ao Museu da Música de Mariana. Sendo assim, lhe foi reconhecido seu valor informativo, podendo servir de base, agora, não apenas para possíveis (re)execuções da peça, mas também para a elaboração de trabalhos musicológicos diversos, formulados a partir de amplos questionamentos que perpassem a finalidade para qual o documento fora criado.

3. O documento como representante factual: Algumas considerações sobre os procedimentos musicográficos e musicológicos

A musicologia, enquanto área do conhecimento, nasce e se desenvolve em um cerne racionalista próprio do século XIX, sendo influenciada pelas tendências positivistas elaboradas pelo sociólogo francês August Comte (1798-1857), onde se atribuía validade científica apenas ao conhecimento advindo da experiência, rejeitando assim as suposições que levariam às universalidades. Joseph Kerman comenta que inicialmente a musicologia trata essencialmente do factual, do documental, do verificável e do positivista, sendo que os musicólogos são respeitados pelos fatos que conhecem a respeito da música, e não por sua compreensão da música como experiência estética (KERMAN, 1987, p. 2).

Segundo Paulo Castagna, a visão positivista, já na primeira metade do século XIX, produziu a ideia de que os documentos eram portadores da verdade objetiva, sendo que seu conhecimento era o ponto de partida para a construção da história (CASTAGNA, 2008, pg.23). Esta noção de que o documento é portador de uma verdade factual também era o posicionamento adotado pelas pesquisas desenvolvidas na História durante o século XIX e primeira metade do século XX, ficando conhecido como Paradigma Tradicional da História, onde estabelecia-se a formulação de narrativas e o uso primordial de fontes primárias para a realização de pesquisas[98]. Acreditava-se que com utilização de documentos como base para o desenvolvimento de pesquisas de caráter histórico se outorgaria maior cientificidade aos trabalhos, partindo da crença da possibilidade de se estabelecer narrativas menos tendenciosas através da apresentação de dados de fato. No caso brasileiro essa tendência foi bastante representativa uma vez que o positivismo constituiu a base ideológica para diversos acontecimentos políticos e sociais no cenário brasileiro do século XIX, tendo influenciado, também, na produção de trabalhos musicológicos de vertente histórica que se ancoraram na documentação.

O musicólogo Alberto T. Ikeda, em produção relativa ao I Simpósio Latino Americano de Musicologia, ocorrido em Curitiba em 1997, com trabalho intitulado *Musicologia ou Musicografia? Algumas reflexões sobre a pesquisa em música*, trata sobre essas questões ideológicas ligadas às tendências de produção científica próprias da musicologia enquanto ciência da música. Ikeda aborda a questão sobre o ponto de

[98] Para maior aprofundamento, sugere-se a leitura do Capítulo introdutório do livro A escrita da História: novas perspectivas, escrito pelo historiador Peter Burke. O texto encontra-se disponível para acesso on-line através do link:
<< http://etnohistoria.fflch.usp.br/sites/etnohistoria.fflch.usp.br/files/Burke_Nova_Historia.pdf>>

vista metodológico, afirmando que é possível distinguir dois tipos de procedimentos em pesquisa musicológica: o científico e, portanto, musicológico, e o pré-científico, que precederia o anterior, sendo denominado por musicografia. Ele aponta que os primeiros trabalhos musicológicos seriam provenientes de tendências musicográficas, ou seja, consistiriam em trabalhos apenas de descrição do objeto estudado, não sendo efetuadas análises interpretativas que pudessem levar à compreensão e explicação dos fatos para além de simples descrições (IKEDA, 1997, pg. 63). Para ele, o procedimento musicográfico seria a base para o desenvolvimento de análises e reflexões sem, no entanto, constituírem investigações plenamente científicas, caso fossem mantidas unicamente nesse nível (IKEDA, 1997, pg. 63). Não se pretende, no presente artigo, entender a musicografia enquanto um procedimento inferior, mas sim como uma etapa necessária para o desenvolvimento de pesquisas musicológicas de vertente histórica que estejam fundamentadas em registros documentais, uma vez que a problematização, reflexão e compreensão acerca das informações reportadas pelo documento dependem, antes de mais nada, de seu conhecimento, que se dá em nível de aproximação com seu conteúdo.

Com a primazia do documento musical para o desenvolvimento de trabalhos musicológicos de vertente histórica, houve um efetivo incentivo à sistematização de trabalhos de busca, recolha e tratamento documental de interesse musical, como forma de prover materiais para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos. No entanto, muitas vezes, esses trabalhos centravam-se na descoberta documental, restringindo-se à descrição desses materiais. Roger Lisardo comenta que "a pesquisa musicológica no Brasil, adquire as feições do que poderíamos chamar arqueologia musical, forçando uma compreensão do termo arqueologia como a simples descoberta do desconhecido" (LISARDO, 2004, p.103). Essa tendência impulsionou o trabalho de pesquisa arquivística junto aos acervos musicais como forma de se prover meios para o desenvolvimento de trabalhos musicológicos. Assumiu-se a ideia de que o estudo reflexivo e compreensivo acerca dos fatos só seria capaz de se desenvolver posteriormente ao trabalho de procura e recolha documental, a partir da noção de que só se reflete o que se conhece, em uma concepção segundo a qual interessava essencialmente a apuração dos fatos, legando-se ao futuro sua interpretação e a eventual determinação das leis que os regiam (CASTAGNA, 2008, pg.12).

Diósnio Machado Neto, em ensaio produzido em 2007, intitulado *Unita Multiplex: Por uma musicologia integrada*[99], realiza reflexões sobre algumas tendências da produção musical brasileira. Segundo ele, desde Curt Lange, e seus estudos acerca da música do século XVIII, a musicologia brasileira se caracterizou pelas pesquisas de fontes (documentais e musicais), problemas relativos ao arquivamento, transcrição e análise do material, e divulgação através de concertos e/ou fonogramas. Diósnio não considera um demérito essa ação, vendo-a enquanto uma necessidade fundamental para o desenvolvimento da área. Porém, considera que a expansão teórica-conceitual foi prejudicada pela ampla cristalização dessas questões práticas (NETO, 2007, p.13). Destarte, percebe-se que a ênfase no documento de arquivo, desde os tempos de Lange, tem se constituído como um elemento de base para a pesquisa musicológica nacional, sendo um agente impulsionador para o desenvolvimento de trabalhos de vertente arquivística, voltados para a organização e acesso ao documento musical. É claro que, um trabalho puramente prático de sistematização de acervos não faria avançar a produção de conhecimento científico musicológico, uma vez que restringiria as atuações e reflexões ao domínio da organização e acessibilidade documental. No entanto, esses trabalhos, muitas vezes considerados como sendo de base, provém meios para que diversas pesquisas possam se realizar, visto que através deles tem-se a possibilidade ter acesso à materiais diversos, fornecendo meios para que o pesquisador possa trabalhar em nível de descrição, análise e/ou interpretação do documento estudado.

Conclusão

Não se considera que os procedimentos arquivísticos bem como a pesquisa relacionada aos acervos documentais sejam desnecessárias ou em vias de estarem ultrapassadas. Muito pelo contrário. Considera-se que esses trabalhos tenham caráter revelador de possíveis fontes de pesquisas, constituindo-se como elementos de base para o desenvolvimento de inúmeros trabalhos acadêmicos. No entanto, acredita-se que as pesquisas arquivísticas devam se desenvolver concomitantemente às pesquisas

[99] Documento disponível em: <<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31119633/Unita_Multiplex_-__Gioania.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1489335637&Signature=xKk1rkfi96F%2B2XEbVR%2F6XcQIQF8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUnita_Multiplex_por_uma_musicologia_inte.pdf>> Acesso em 12 mar. 2017.

musicológicas de vertente histórica e cariz documental, que por sua vez devem estar atentas aos procedimentos de análise e reflexão acerca do documento estudado, de modo a não se restringirem à sua mera apresentação e relegando a um segundo plano a problematização de suas questões constituintes. Salienta-se a necessidade de que essas pesquisas tenham o documento não como o objeto final do trabalho, mas sim como ponto de partida para a elaboração das constatações, estando cientes de que o registro documental não pode dar conta de todas as particularidades dos fenômenos musicais, uma vez que nem todas as instâncias que compõe um determinado fato são oficialmente registradas e se tornam documentos. Sendo assim, ressalta-se a necessidade de posicionamentos reflexivos e críticos perante o documento arquivístico, cientes de que há diversas questões que perpassam a oficialidade das documentações.

Referências

BRASIL. Lei n. 8159 de 9 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Diário Oficial da União. 29, n.6, p.455, jan. 1991.

CASTAGNA, Paulo. A musicologia enquanto método científico. *Revista do Conservatório de Música*, Pelotas: UFPel, n. 1, p. 7-31, 2008.

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. *Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia*. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

DURANTI, Luciana. Registros documentais contemporâneos como provas de ação. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 49-64, jul. 1994.

Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1976>>. Acesso em 12 mar. 2017.

IKEDA, Alberto T. Musicologia ou musicografia? Algumas reflexões sobre a pesquisa em Música. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA, 1., 1998. Curitiba. ***Anais…*** Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1998. p.63-68

KERMAN, Joseph. *Musicology*. Fontana Press, 1985.

LISARDO, Roger. Para Além do Factual: Algumas Reflexões Acerca da Musicologia No Brasil. *Revista Música Hodie*, v. 4, n. 1, 2012.

NETO, D. M. Unita Multiplex: por uma musicologia integrada. SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, v. 7, 2007, Goiânia. UFG, 2007.

MUSEU DA MÚSICA DE MARIANA. Acervo da Música Brasileira. Restauração e Difusão de Partituras. Disponível em: http://www.mmmariana.com.br/. Acesso em 12 mar. 2017.

ORQUESTRA LIRA SANJOANENSE: A MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE DE UMA INSTITUIÇÃO BICENTENÁRIA.

Modesto Flávio das Chagas Fonseca[*]
Antonio Tenório Sobrinho Filho[*]

Resumo:
A Orquestra Lira Sanjoanense foi criada no ano de 1776, tendo como fundador José Joaquim de Miranda. Durante mais de dois séculos a Orquestra realizou a música em cerimônias religiosas em São João del-Rei, cidade localizada na mesorregião do Campo das Vertentes, estado de Minas Gerais, assim como eventualmente em outros municípios, desempenhando suas funções artísticas até os dias atuais de forma ininterrupta por 240 anos. O presente artigo busca refletir como e porque a identidade dessa instituição se mantém ainda tão presente. Tendo como fundamentação teórica os argumentos propostos por BELLOTTO (2006); BERWANGER E LEAL (2012), a respeito da ferramenta Tradição Diplomática Documental, pretende-se compreender quais fatores contribuíram para a construção e preservação da identidade musical da Orquestra Lira Sanjoanense. Visando contribuir para o desenvolvimento dos estudos musicológicos, serão analisadas duas possíveis explicações de como se deu o processo de construção e fixação da identidade da Orquestra. A primeira tem como foco a atuação de integrantes da instituição na qualidade de compositores e copistas, a maior parte igualmente exercendo a função de regente da Orquestra. Dentre eles destacamos os nomes de Hermenegildo José de Souza Trindade, José Maria Xavier, Luiz Batista Lopes, João Feliciano de Souza e Geraldo Barbosa. A segunda considera a participação em eventos religiosos, cerimônias para-litúrgicas, exclusivamente realizados pela Orquestra nos diversos meses do ano, tais como as novenas de Nossa Senhora da Boa Morte, Nossa Senhora do Pilar, Nossa Senhora das Mercês e São Sebastião, apenas para citar algumas. A aplicação da ferramenta Tradição Diplomática Documental possibilitará uma nova forma de percepção de elementos significativos na tipificação do perfil identitário de uma orquestra, a exemplo da Lira Sanjoanense, bem como demonstrará a efetiva participação e contribuição dos copistas e compositores na produção e reprodução de obras destinadas aos músicos da Orquestra. A utilização da ferramenta musicológica em estudo possibilitou uma nova percepção a respeito de uma antiga dúvida: como e porque certos grupos musicais conseguiram preservar suas respectivas identidades durante longos períodos de tempo?

Palavras-chave: Orquestra Lira Sanjoanense. Tradição Diplomática Documental. Identidade. Ferramenta Musicológica.

Introdução

O ano de 1717 é, atualmente, um marco na gênese da prática musical em São João del-Rei e região. Comprovada documentalmente, neste ano a Vila recebeu a visita do Governador D. Pedro de Almeida, o conde de Assumar, ao som de música organizada pelo mestre Antônio do Carmo, incluindo a entoação do hino *Te Deum* na Igreja Matriz (GUERRA, 1968, p. 15). As transformações sociais e econômicas na Comarca do Rio das Mortes nas décadas vindouras foram acompanhadas de expressivo desenvolvimento musical, evidenciado pela presença atuante de grupos musicais ao

[*] Doutor em musicologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Professor do Departamento de Música da Universidade Federal de São João Del Rei, e-mail: modestoflavio@hotmail.com
[*] Graduando do Curso de Música da Universidade Federal de São João Del Rei, e-mail: atsf.tenorio@yahoo.com.br

final do século XVIII, com a formação das atuais orquestras de música sacra local (COELHO, p. 2014), além da presença de um teatro aparelhado para a realização de dramas musicais (GUERRA, 1968, p. 16).

Em 1776 músicos da família Miranda, sob a liderança de José Joaquim de Miranda, constituem a base da primeira formação instrumental e vocal da atual Orquestra Lira Sanjoanense, à época denominada de *Companhia da Música*, passando posteriormente para *Philarmonica Paulina* e *Sociedade Musical Lyra Sanjoanense* antes do atual (COELHO, 2014, p. 137). Desde sua formação a orquestra mantém seu foco principal na realização da música em cerimônias litúrgicas e paralitúrgicas, atendendo a diferentes irmandades e confrarias, dentre elas a de Nossa Senhora do Rosário, com quem celebrou seu primeiro contrato em 1776, a de Nossa Senhora da Boa Morte e a de Nossa Senhora das Mercês além de outras.

Seu arquivo musical foi constituído de manuscritos e impressos musicais fruto da contribuição de cada geração de músicos que integraram seu quadro, e hoje, duzentos e quarenta anos depois, é um dentre os principais do Brasil em quantidade documental e representatividade de nomes de músicos, compositores e gêneros musicais. O Pe. José Maria Xavier, neto de José Joaquim de Miranda, é seu músico de maior projeção, fato este atestado através de sua obra musical presente ao longo de todo o ano litúrgico na maior parte das cerimônias em São João del-Rei e região.

A estrutura do presente trabalho possui, a seguir, uma breve demonstração teórica a respeito da fundamentação conceitual da ferramenta denominada Tradição Diplomática Documental. No tópico seguinte, além da explanação de pequenas informações sobre a vida dos compositores e copistas, bem como de suas respectivas obras, serão demonstrados os resultados obtidos por meio da aplicação da ferramenta musicológica-diplomática. Em sequência, serão realizadas algumas considerações finais a respeito dos resultados e reflexões obtidas com o presente trabalho científico e, por fim, encontrar-se-á as referências bibliográficas utilizadas no texto.

1. Ferramenta Tradição Diplomática Documental

Diante de uma visão geral, pode-se compreender a Tradição Diplomática Documental como sendo uma ferramenta de estudo da ciência Diplomática que tem por

objetivo principal entender o processo de transmissão dos diversos tipos de informações por meio dos documentos. Se faz necessário destacar que, fundamentalmente, a Tradição Diplomática Documental destina-se ao estudo específico de duas formas de documentos, ou seja, os originais e/ou as cópias. Em consonância disso, Berwanger e Leal (2012, p. 32) destacam que "tradição é a maneira de transmitir os documentos à posteridade, sendo formas de tradição os originais e as cópias". Ampliando o entendimento a respeito da ferramenta diplomática em destaque, Bellotto (2006) ressalta que a "tradição documental é a parte da diplomática que se ocupa dos vários modos de transmissão do documento no decorrer do tempo" e que "todas as formas de tradição documental se reduzem e se agrupam em torno de dois pólos quando, no âmbito dos arquivos permanentes, se tem o documento em mãos", ou seja, sumariamente, a autora considerada apenas duas possibilidades de estado que os documentos podem ser apresentados e identificados:

- Ou ele chegou à terceira idade na forma original e
- Os documentos chegam em forma de cópias [100]

Pode-se verificar, ainda, a existência de três momentos distintos na aplicação da ferramenta Tradição Diplomática Documental, sendo eles: anterior ao original, o original e o posterior ao original. Outra importante informação que Bellotto (2006) relata é a de que existe a possibilidade de se verificar "categorias intermediárias" nesse processo de elaboração e transmissão documental. Sobre esse tipo de categoria documental, a autora destaca que "apesar de não serem originais, não chegam a ser cópias na real acepção da palavra" (BELLOTTO 2006, p. 106). Portanto, diante desses argumentos, verifica-se que a ferramenta Tradição Diplomática Documental analisa o processo de transmissão das informações por meio de três categorias documentais, ou tipos documentais. A seguir, serão demonstradas, sob a ótica da ciência diplomática, algumas definições teóricas a respeito de cada categoria documental.

Documento original: é elaborado por vontade direta dos autores, sendo conservado na forma e matéria genuínas que foi inicialmente realizado.

Categorias intermediárias entre original e cópias: são as que se apresentam com características mais do que acessórias no sentido da Tradição Documental,

[100] (BELLOTTO, 2006, p. 105).

entretanto, não chegam a ser consideradas como cópias. Enfim, tratam-se de ampliações, inserções ou renovações realizadas nos originais.

Cópia: tem como objetivo representar formalmente um documento idêntico ao original, no entanto, esse tipo de categoria documental pode possuir finalidades diferentes, como, por exemplo:

- Reproduzir originais existentes;
- Substituir originais desaparecidos.

Bellotto (2006, pp. 106-108) e Berwanger e Leal (2012, p. 34) destacam que as cópias podem se apresentar em diversas modalidades, a saber:

- **Cópias simples ou livres**: não possuem formalidade Diplomática, ou seja, não apresentam sinais de validação e nem formulário apropriado.
- **Cópias autênticas ou certificados**: elaborados e autenticados com sinais públicos de autoridade de chancelaria ou pelos notários públicos, podendo ser posteriores ou contemporâneos ao original.
- **Cópias autógrafas**: são feitas pela mesma pessoa (autor) que cria o documento autêntico.
- **Cópias figuradas ou imitativas**: são as que buscam reproduzir exatamente os caracteres do original.
- **Cópias de códices diplomáticos**: podem apresentar-se em dois tipos opostos: os registros (cópias elaboradas pelo expedidor) e os cartulários (cópias feitas pelo destinatário).

Após a minuciosa explanação dessas definições é possível perceber que as categorias documentais possuem diversos tipos de classificações, demonstrando, desse modo, a especificidade que cada forma documental possui. Para tanto, entende-se que a compreensão da clareza e objetividade que a ferramenta Tradição Diplomática Documental engloba, se faz necessário antes mesmo de sua efetiva aplicação.

2. Compositores e Copistas da Orquestra Lira Sanjoanense

Nesta seção serão apresentadas pequenas biografias dos compositores e copistas selecionados para o presente trabalho, bem como um breve diálogo sobre as obras dos respectivos autores que foram escolhidas para a demonstração da aplicação da ferramenta em estudo. Em seguida, serão demonstrados, em forma de tabela, os

resultados obtidos com a aplicação da ferramenta Tradição Diplomática Documental nos documentos musicais pertencentes ao arquivo musical da Orquestra Lira Sanjoanense.

2.1. Pe. José Maria Xavier e a Missa 15 de Agosto

Nasceu em São João Del Rei (MG) a 23 de agosto de 1819, era sobrinho do professor e compositor Francisco de Paula Miranda com quem teve estudos musicais. Transferiu-se para Mariana, no ano de 1842, com o objetivo de se tornar padre. Membro da Orquestra Lira Sanjoanense, para quem dedicou obras de sua autoria, destacando-se seus ofícios de trevas, novenas de Nossa Senhora da Boa Morte e de São Sebastião e as matinas de natal, entre outras. Faleceu em 22 de janeiro de 1887. A Missa *15 de Agosto* foi escrita especialmente para o dia principal das festividades em honra a Nossa Senhora da Boa Morte, dia 15 de agosto. A obra é constituída de *Kyrie* e *Gloria*, não contendo o *Credo*, prática comum entre compositores mineiros.

MISSA 15 DE AGOSTO – Pe. JOSÉ MARIA XAVIER – OLS0337							
Conjuntos	**Original**	**Categ. Interm.**	**Simples**	**Autêntica**	**Autógrafa**	**Cód. Dip.**	**Imitat.**
01	X		-	-	-	-	-
02	-	-		X	-	-	
03	-	-	-	X	-	-	-
04	-	-	-	X	-	-	-
05	-	-	-	X	-	-	-
06	-	-	-	X	-	-	-
07	-	-	-	X	-	-	-
08	-	-	-	X	-	-	-
09	-	-	X	-	-	-	-
10	-	-	-	X	-	-	-
11	-	-	X	-	-	-	-
12			X				
13			X				
14			X				

15			X				
16			X				
17			X				
18			X				
19			X				
20			X				
21			X				
22			X				
23			X				
24			X				

Tabela 01. Tipos de documentos obtidos com a aplicação da ferramenta na Missa 15 de Agosto.

2.2. Francisco Martiniano de Paula Miranda e a Antífona Maria Mater Gratiae

Membro da família Miranda, foi neto de José Joaquim de Miranda, fundador da Orquestra Lira Sanjoanense, Francisco Martiniano de Paula Miranda nasceu em São João del-Rei em 1823, vindo a falecer em 1891. Sobrinho do Pe. Mestre José Maria Xavier atuou como compositor e regente da Lira entre os anos de 1846 e 1854, quando substituiu nesta função a seu pai Francisco de Paula Miranda. Sua obra musical está em processo de avaliação e a Antífona *Maria Mater Gratiae* foi composta para constituir a Novena em honra a Nossa Senhora da Boa Morte, cerimônia cuja parte musical é tradicionalmente realizada pela Orquestra Lira Sanjoanense (NEVES, 1997, p. 103).

ANTÍFONA MARIA MATER GRATIAE – FRANCISCO MARTINIANO DE PAULA MIRANDA – OLS0477							
Conjuntos	**Original**	**Categ. Interm.**	**Simples**	**Autêntica**	**Autógrafa**	**Cód. Dip.**	**Imitat.**
01	X		-	-	-	-	-
02	-	-	-	X	-	-	-

Tabela 02. Dados obtidos com os documentos da Antífona Maria Mater Gratiae.

2.3. Luiz Batista Lopes e a Ladainha da Novena de Nossa Senhora da Boa Morte

Filho de Irênio Batista Lopes, músico da Orquestra Lira Sanjoanense, Luiz Batista Lopes nasceu no ano de 1854 em São João del-Rei e foi regente da Lira a partir

de 1882 até 1907, ano de seu falecimento. Foi autor de expressiva quantidade de composições musicais para diferentes textos e ocasiões. Com o atual processo de reorganização do arquivo da orquestra tem-se a expectativa de chegar a uma estimativa mais precisa da quantidade de obras musicais fruto da lavra de Luiz Batista Lopes. Além de músico também atuou como escultor, pintor e santeiro, a exemplo do medalhão no Arco Cruzeiro da Igreja da Arquiconfraria de Nossa Senhora das Mercês em São João del-Rei. A obra aqui selecionada é parte integrante da Novena em honra a Nossa Senhora da Boa Morte. As Ladainhas são orações que, dependendo da cerimônia em que vem a fazer parte, podem ser recitadas em forma de diálogo entre o celebrante e os fiéis ou executadas musicalmente.

LADAINHA DA NOVENA DE NOSSA SENHORA DA BOA MORTE – LUIZ BATISTA LOPES – OLS1534							
Conjuntos	**Original**	**Categ. Interm.**	**Simples**	**Autêntica**	**Autógrafa**	**Cód. Dip.**	**Imitat.**
01	X	-	-	-	-	-	-
02	-	-	-	X	-	-	-
03	-	-	X	-	-	-	-
04	-	-	-	X	-	-	-
05	-	-	X	-	-	-	-
06	-	-	-	X	-	-	-
07	-	-	-	X	-	-	-
08	-	-	-	X	-	-	-
09	-	-	X	-	-	-	-
10	-	-	X	-	-	-	-
11	-	-	X	-	-	-	-
12			X				
13			X				
14			X				

Tabela 03. Informações obtidas com a aplicação da ferramenta nos documentos da Obra Ladainha da Novena de Nossa Senhora da Boa Morte.

2.4. João Feliciano de Sousa e a Novena à Nossa Senhora da Boa Morte

João Feliciano de Souza sucedeu a Luiz Batista Lopes em 1907 na função de regente da Orquestra Lira Sanjoanense atuando até 1924, ano de seu falecimento. Nasceu em São João del-Rei em 1861 (NEVES, 1997, p. 104) e iniciou o aprendizado de música com Mestre Hermenegildo Souza Trindade e Francisco Camilo Vitor de Assis. Muito jovem ainda, começa a lecionar no famoso colégio da Conceição fundada pelo Pe. Machado, de quem João Feliciano de Souza era amigo comum. Compositor de significativo número de obras musicais para diferentes textos e cerimônias religiosas, além de música de câmara, para banda e de teatro. Todos os anos a Orquestra Lira Sanjoanense executa sua Novena em honra a Nossa Senhora da Boa Morte por ocasião dos festejos em honra à mesma Santa. A obra é composta para coral misto a quatro vozes acompanhadas de orquestra com cordas, sopros e tímpanos.

NOVENA À NOSSA SENHORA DA BOA MORTE – JOÃO FELICIANO DE SOUSA – OLS0380							
Conjuntos	**Original**	**Categ. Interm.**	**Simples**	**Autêntica**	**Autógrafa**	**Cód. Dip.**	**Imitat.**
01	X	-	-	-	-	-	-
02	-	-	X	-	-	-	-
03	-	-	X	-	-	-	-

Tabela 04. Demonstração dos dados obtidos com a aplicação da ferramenta em documentos da Novena à Nossa Senhora da Boa Morte.

2.5. Copistas de obras do século XVIII

São bem poucos os documentos que apresentam informações sobre o músico José Joaquim de Miranda. O mais significante é um contrato com a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário em 1776, no qual o músico se compromete a realizar a música em cerimônias da referida irmandade, episódio este considerado como a fundação da atual Orquestra Lira Sanjoanense (COELHO, 2014, p. 133). Em outro caso seu nome é citado no testamento do Tenente João Rodrigues Borges, comerciante dono de importante botica em São João del-Rei e falecido em 1784. O conteúdo deste documento relaciona José Joaquim de Miranda ao Partido da Casa da Ópera (CINTRA, 1982, p. 391). Membro do clã dos Mirandas, tendo vários músicos atuantes em São João del-Rei, consta em seu legado cópias de obras diversas, algo em torno de uma dezena, possivelmente do século XVIII e inicio do XIX.

Hermenegildo José de Souza Trindade atuou como músico da Orquestra Lira Sanjoanense durante o século XIX. Foi seu regente entre os anos de 1855 e 1864, retornando à mesma função de 1871 a 1875. Seu nome aparece em documentos de contrato musical a exemplo do ajuste da Ordem de Nossa Senhora do Carmo com o Maestro Francisco de Paula Miranda em 1837 (CINTRA, 1982, p. 510). Legou aos dias de hoje expressivo patrimônio constituído de cópias de grande número de obras, ainda em processo de avaliação.

Os nomes de José Joaquim de Miranda e Hermenegildo José de Souza Trindade podem ser considerados dois dentre os mais expressivos na história da Orquestra Lira Sanjoanense, principalmente no período que vai do final do século XVIII se estendendo até o final do século XIX respectivamente. As diferentes funções realizadas pelos dois músicos em sua atuação no grupo é evidência clara de uma ampla contribuição para o bom desempenho da equipe musical formada pelo primeiro e conduzida em dois momentos pelo segundo.

Para além da atuação de liderança de ambos frente à orquestra, cabe ressaltar o papel que realizaram como receptores, mantenedores e difusores de obras musicais produzidas no século XVIII por compositores brasileiros, dentre eles os mineiros José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita, Marcos Coelho Netto, Jerônimo de Souza, João de Deus Castro Lobo e Manoel Dias de Oliveira. Esta prática é significativa, pois demonstra que os músicos em São João del-Rei, na primeira metade do século XIX, estavam, de alguma forma, informados sobre obras musicais provenientes da região de Vila Rica, visto a representatividade de compositores daquela localidade com obras copiadas, principalmente, por Hermenegildo José de Souza Trindade. Ao incorporar obras daqueles compositores ao repertório da Orquestra Lira Sanjoanense, contribuem com formação de uma identidade musical não só do grupo sanjoanense, mas igualmente de Minas Gerais. Estudos poderão informar sobre possíveis influências estilísticas sobre os compositores do Campo das Vertentes a partir da prática de obras provenientes de outras regiões.

A existência nos dias atuais de cópias manuscritas produzidas no século XVIII, no Brasil e fora dele, é pequena e exemplares estão localizados em poucos arquivos a exemplo da Coleção Francisco Curt Lange em Ouro Preto, no Museu da Inconfidência, e no Museu da Música em Mariana. Somamos ainda a estes os arquivos das orquestras

Lira Sanjoanense e Ribeiro Bastos no Campo das Vertentes. Este pequeno patrimônio sobreviveu ao tempo, clima, ataque de insetos e roedores, além da forma indevida de armazenamento físico em situações diversas. Desta forma, foi inevitável o desaparecimento paulatino das cópias autógrafas dos compositores, transferindo para as de segunda geração em diante o valor de documentação mais antiga, próxima à gênese da obra transmitida.

No arquivo da Orquestra Lira Sanjoanense cópias produzidas por Hermenegildo José de Souza Trindade são encontradas em grande quantidade, transmitindo significativo número de obras setecentistas, além de outras do século XIX. Na ausência dos autógrafos dos respectivos compositores seu legado é hoje referência fundamental para o estudo da prática musical na segunda metade dos séculos XVIII e XIX. A produção de cópias sobrevivente de José Joaquim de Miranda é menor e representativa de compositores locais do mesmo período.

HERMENEGILDO JOSÉ DE SOUZA TRINDADE			
Compositor	**Obra**	**Instrumentação**[101]	**Código**
João de Deus de Castro Lobo	Responsórios Fúnebres	SATB / VI I e II, VLA, CELLO e BX / FL I e II, CL e TPA I e II	OLS0356
Dr. Camello	Flos Carmeli	SATB / VI I e II, BX / FL, CL e TPA I e II	OLS0682
Manoel Dias de Oliveira	Coreto	A T B	OLS0892
José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita	Beata Mater	SATB / VI I e II, VLA, BX / FL, CL e TPA I e II	OLS0154
Manoel Dias de Oliveira	Bajulans	SATB / BX	OLS0364

[101] SATB (Soprano; Alto; Tenor; Baixo)
CT (Contralto)
VI, VLA, BX (Violino; Viola; Baixo)
FL, CL, TPA (Flauta; Clarineta, Trompa)

Tabela 05. Informações sobre cópias de H. J. S. Trindade.

JOSÉ JOAQUIM DE MIRANDA			
Compositor	**Obra**	**Instrumentação**	**Código**
Anônimo	Das Lindas Flores	S CT T	OLS0893
Anônimo	Alleluia	FL I e II	OLS0897
Anônimo	Felix Namque	SAB / VI I e II / TRP	OLS0914
Anônimo	Andante	VI I e II	OLS0895
Anônimo	O Mors Erro Tua	SAB / BX	OLS0894

Tabela 06. Informações sobre cópias de J. J. Miranda.

Conclusão

Há mais de dois séculos a Orquestra Lira Sanjoanense vem desenvolvendo suas atividades musicais de maneira ininterrupta, participando anualmente de diversas cerimônias religiosas nas cidades mineiras situadas no chamado "campo das vertentes", demonstrando assim um exemplo de um grupo possuidor de uma identidade sólida e bem consolidada. Paralelo a historia musical da instituição, observada por meio de suas diversas e inúmeras apresentações musicais, foi-se constituindo o interessante arquivo musical da Orquestra, seja por meio de cópias ou mesmo de composições de seus integrantes, contribuindo sobremaneira para a diversidade documental que o arquivo foi adquirindo ao longo dos últimos dois séculos.

A pergunta que norteou a presente comunicação foi proveniente de uma dúvida bastante conhecida nos estudos musicológicos brasileiros: Como ou porque a identidade de uma instituição musical se mantém tão presente nos dias de hoje? Com a aplicação da ferramenta Tradição Diplomática Documental, adaptada aos documentos musicais, foi possível refletir e repensar a questão identitária de um grupo musical por meio de seu arquivo, ou seja, para além dos documentos musicais foi possível compreender um pouco das relações sociais e culturais desenvolvidas ao longo do tempo dentro da referida instituição musical. Perceber a relação dos compositores e copistas dentro da estrutura interna da Orquestra, uma vez que os mesmos indivíduos participavam

ativamente das atividades musicais da instituição, não apenas copiando obras ou realizando composições musicais, mas também contribuindo como músicos executantes, regentes e até mesmo diretores musicais.

Referências

Bellotto, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

Berwanger, Ana Regina e Leal, João Eurípedes Franklin. *Noções de Paleografia e de Diplomática*. 4. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.

CINTRA, Sebastião de Oliveira. *Efemérides de São João del-Rei*. 2ed. Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1982.

COELHO, Eduardo Lara. *Coalhadas e rapaduras: estratégias de inserção social de músicos negros em São João del-Rei (século XIX).* Resende Costa, MG: AMIRCO, 2014.

GUERRA, Antônio. *Pequena história de teatro, circo, música e variedades em São João del-Rei. 1717 a 1967*. São João del-Rei: s/ed., 1968.

NEVES, José Maria. *Catálogo de obras Música Sacra Mineira*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

GEOPOLÍTICA MUSICOLÓGICA INSULAR EN LA CORRESPONDENCIA DE FRANCISCO CURT LANGE: CUBA, 1959-1975.

Boris Tejeda Suñol[*]
Edite Rocha[*]*

Resumo:
El presente artículo propone un levantamiento, breve contextualización histórica y análisis de las correspondencias trocadas por el musicólogo teuto-uruguayo Francisco Curt Lange, con algunos de los más ilustres representantes de la vida musical y la praxis musicológica cubana, dentro y fuera de la Isla, entre los años 1959-1975, contrastando puntos de vistas, posturas intelectuales, políticas y musicológicas, nacidas al calor de un período extremadamente complejo, que colocó a Cuba definitivamente en el panorama geopolítico contemporáneo. Época marcada por profundas contradicciones y transformaciones socio-políticas y culturales, signada por la expropiación y nacionalización de las multinacionales norteamericanas, el rompimiento de las relaciones diplomáticas con Estados Unidos y posterior inicio del prolongado bloqueo económico- comercial de ese país hacia la isla, la expulsión de Cuba de la Organización de Estados Americanos (OEA) y la disolución de los vínculos de cualquier índole con los países del bloque, la declaración del carácter socialista de la Revolución, la Crisis de los Misiles y posterior ataque norteamericano por Bahía de Cochinos, los fusilamientos y juicios sumarios, el comienzo de un éxodo de grandes proporciones hacia EU, que envolvió a algunas de las más relevantes figuras del campo de las artes y las ciencias patrias y las medidas represivas y segregacionistas adoptadas por el gobierno cubano contra homosexuales, religiosos, artistas e intelectuales conocidas como Quinquenio Gris (1968-1975) que polarizó a la opinión pública internacional, apartando definitivamente a la elite intelectual europea y latinoamericana, defensora inicial del proceso revolucionario, de este.
Nuestro artículo pretende examinar el entorno en el que nace ese segundo momento de la musicología insular, a raíz del triunfo revolucionario de 1959, integrado por aquellos músicos, pedagogos e intelectuales -mucho de los cuales tenían una amistad de larga data con Curt Lange - que eligieron permanecer en el país, apoyando al régimen o los que decidieron partir al exilio, al ser estigmatizados y considerados como pequeños burgueses, representantes de un arte musical decadente y aliados de los intereses yanquis.
A partir de la correspondencia trocada por Lange con estas figuras cubanas, teniendo como base documental el Acervo Curt Lange de la UFMG (ACL-UFMG), la correspondencia de la cual se dispone en este período es relativamente escasa-una de las obsesiones del musicólogo era establecer un flujo estable y seguro con sus pares cubanos-, pero posee un alto valor histórico- documental para conocer y analizar, desde otra perspectiva, un proceso singular y contradictorio de la historia latinoamericana, que puede servir de punto de partida para futuros acercamientos y valoraciones de carácter musicológico, histórico e interdisciplinar.

Palavras- chaves: Tránsito epistolar. Musicología cubana. Segunda generación musicológica cubana.

1-Contextualización histórico-político, social y cultural (1959-1975)

El período en el que se encuadra la correspondencia pesquisada y analizada en este artículo, intercambiada entre el musicólogo Francisco Curt Lange y varios de sus

[*] Mestrando em Música. Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. Bolsista do Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, e-mail:tejedasunol@gmail.com
** Doutoramento e pós-doutoramento em Música, Professora Adjunta em Musicologia na Escola de Música da UFMG, e-mail: editerocha@ufmg.br

pares cubanos, representa una de las etapas más convulsas para la historia de Cuba y sus relaciones hemisféricas. Época de profundas transformaciones socio-políticas, económicas, legislativas, educacionales y culturales, la Cuba que nace tras el triunfo revolucionario de 1959 en apenas un quinquenio declarará el carácter socialista del proceso, derrotará por vez primera al ejército norteamericano en las arenas de Bahía de Cochinos, abolirá el latifundio agrario y el multipartidismo político, expropiará y nacionalizará las propiedades de las grandes compañías norteamericanas en suelo patrio, desarrollará una campaña nacional que convertirá al país en el primer territorio libre de analfabetismo en América Latina, eliminará la gran y mediana propiedad privada, declarará el carácter laico del estado, proscribiendo el juego, la prostitución y discriminación racial. Se vinculará política, militar y económicamente a la ex Unión Soviética (hoy Rusia) y colocará al mundo al borde de un conflicto nuclear conocido como Crisis de los Misiles, fundará y reorganizará algunas de las instituciones culturales más relevantes a nivel nacional/continental (ICAIC, Casa de las Américas, Imprenta Nacional, Ballet Nacional de Cuba, Consejo Nacional de Cultura, Unión de Escritores y Artistas de Cuba, UNEAC) democratizará y tornará gratuito el acceso a la salud y educación para todos sus ciudadanos, por solo citar algunos de sus hitos más significativos en el contexto histórico-político.

La mayoría de estos nuevos decretos, de carácter marcadamente popular, promulgados por el naciente gobierno progresista los enfrentará a la gran y mediana burguesía insular, aliada durante el período republicano (1902-1958) a su eterno vecino y socio económico, político y comercial: los Estados Unidos de América, generando una polarización ideológica que desencadenará una violenta lucha de contrarios y cuyo resultado inmediato se traducirá en el éxodo de miles de personas hacia la nación norteña, asentándose mayoritariamente en la ciudad de Miami, estado de Florida, transformándose todos aquellos que decidieron emigrar, por cualquier circunstancia o motivos, en traidores a la Patria y como tal excluibles en el proyecto de nueva nación que Fidel Castro (1926-2016) y sus seguidores preconizarán durante más de cinco décadas.

Los juicios y fusilamientos sumarios desarrollados durante esa década (1959-1969) dirigidos inicialmente a castigar a los asesinos y torturadores vinculados a los

cuerpos represores de la dictadura de Fulgencio Batista (1901-1973)[102] devino con posterioridad cacería de brujas contra todo aquel que profesara ideas políticas o religiosas contrarias a las preconizadas por la Revolución, la implementación de la ley del servicio militar obligatorio para jóvenes en edad militar, la ausencia de elecciones hasta 1974, el internamiento involuntario en campos de trabajos forzados conocidos como *UMAP*[103],(BEJEL, 2001; GUERRA, 2010; ROS, 2004) sufrida por religiosos de diferentes denominaciones, homosexuales, hippies y amantes de la música anglosajona con fines de una supuesta reeducación que los conduciría a la quimérica creación del *Hombre Nuevo*[104], el ostracismo físico y creativo impuesto a connotados intelectuales y artistas nacionales denominado como *Quinquenio* o *Decenio Gris*, praxis derivada de la política cultural promulgada por el nuevo régimen, al ser muchos de estos etiquetados como individuos desviados ideológica y sexualmente, representantes de un arte burgués, decadente y al servicio del imperio norteamericano, acciones todas ellas que terminaron por colocar a la mayor de las Antillas en el vórtice del huracán geopolítico continental, apartando a la rancia izquierda europea y latinoamericana del inicial y romántico proyecto revolucionario cubano. (DE LA NUEZ, 2006; DIAZ, 1992; ROJAS, 2006)

Las relaciones diplomáticas con Estados Unidos fueron cortadas por el presidente Eisenhower el 3 de diciembre de 1961 y un año después el presidente John F.

---

[102] Fulgencio Batista Zaldívar (1901- 1973), militar y político cubano. Fue el presidente constitucionalmente electo de Cuba entre 1940 -1944. Batista había llegado al poder por primera vez con un golpe de estado conocido como Revuelta de los Sargentos en 1933 que acabó con la tiranía de Gerardo Machado. Este se nombró a sí mismo jefe de las fuerzas armadas con el rango de coronel y estableció una junta de gobierno conocida como Pentarquía que mantuvo el control del país hasta 1940. En 1952 protagonizó otro golpe de estado gobernando el país de forma sanguinaria y dictatorial hasta la noche del 31 de diciembre de 1958, cuando escapó al extranjero al conocer que los rebeldes del Movimiento 26 de Julio, liderados por Fidel Castro habían tomado la ciudad de Santiago de Cuba, segunda en importancia del país. Murió exilado en España

[103] UMAP: Unidades Militares de Ayuda a la Producción: fueron campos de trabajo forzado establecidos en la provincia de Camagüey, Cuba, en funciones entre noviembre de 1965 y julio de 1968, cuando fueron clausuradas a raíz de un sonado escándalo internacional que los consideró prácticamente un campo de concentración que albergaba a religiosos, homosexuales, libre pensadores, jóvenes en edad militar que se negaban a cursar el servicio militar obligatorio, disidentes políticos, etc. Se considera que en ellos fueron internados contra su voluntad más de 35.000 individuos del sexo masculino quienes trabajaban en labores agrícolas con fines reeducativos.

[104] Teoría del Hombre Nuevo: Promulgada por el Che Guevara se refería al hombre de desarrollo integral fundamentado en dos premisas: la conquista del poder político por el proletariado y la eliminación de la división social del trabajo así como la posibilidad que tendrían los hombres de dominar la cultura. Dicha teorización sirvió en Cuba para etiquetar como individuos desviados política e ideológicamente a todo aquel que discrepara de los postulados marxistas leninistas y de la obra de la Revolución Cubana.

Kennedy firmó el decreto que oficializó el bloqueo económico, financiero y comercial de su país contra la mayor de las Antillas y que aún se mantiene vigente, aunque desde el 19 de octubre de 1960 se había decretado el embargo de todo tipo de mercancías destinadas a la nación cubana desde ese país. La Organización de Estados Americanos (OEA) la expulsaría durante su octava cumbre en Punta del Este (Uruguay), el 31 de enero de 1962, al considerar:

> Que la adhesión de cualquier miembro de la OEA al marxismo-leninismo es incompatible con el Sistema Interamericano y el alineamiento de tal Gobierno con el bloque comunista quebranta la unidad y la solidaridad del Hemisferio.[…] el actual gobierno de Cuba que oficialmente se identifica como un gobierno marxista leninista, es incompatible con los principios y propósitos del Sistema Interamericano.("La situación de Cuba en la OEA y la protección de los derecos humanos," 1962)

Estados Unidos exigió y consiguió a través innumerables presiones que la mayoría de los países del bloque rompieran relaciones diplomáticas con la isla, con excepción de México y Canadá, situación mantenida por el organismo continental hasta 1975.

La Isla fue excluida de la mayoría de los foros internacionales y aislada política, diplomática, cultural y económicamente con el objetivo de revertir el proceso político-social iniciado en enero de 1959. En 1975 se realizó el primer congreso del Partido Comunista de Cuba, se abolió la visionaria Constitución de 1940 y se echaron las bases de la nueva división político-administrativa nacional.

2-Lange y Cuba: breve itinerario histórico-epistolar

Tomando como referente documental la correspondencia disponibilizada en la serie 2 del Acervo Curt Lange de la Universidad Federal de Minas Gerais (ACL-UFMG), podemos afirmar que las relaciones entre el musicólogo teuto uruguayo y Cuba se remontan a 1935. El primer correspondiente y puerta de entrada al mundo cultural e intelectual cubano del período fue el etnólogo Don Fernando Ortiz (1881-1969)[105],

[105] Fernando Ortiz Fernández (La Habana, 1881-1969) fue un etnólogo, antropólogo, jurista, arqueólogo, periodista, criminólogo, lingüista, musicólogo, folklorista, economista, historiador y geógrafo cubano. Por su labor investigadora, así como por la amplitud y profundidad de sus temas de estudio es conocido como el tercer descubridor de Cuba, después de Cristóbal Colón y Alejandro de Humboldt. Estudioso de las raíces histórico-culturales afrocubanas, realizó notables aportes relacionados con las fuentes de la cultura cubana. Con el concepto de transculturación realizó un importante aporte a la antropología cultural. Indagó y profundizó en los procesos de transculturación y formación histórica de la nacionalidad cubana e insistió en el descubrimiento de lo cubano.

director de la Revista Bimestre Cubana y hombre de gran erudición. Hasta el momento no hemos localizado una misiva con fecha anterior a la ya mencionada ni dirigida a otro nacional. El propio Lange así lo declara en su primera carta al investigador cubano:

> [...] siendo imposible hasta ahora entrar en contacto con las personalidades más destacadas en el campo del arte musical cubano, y habiendo leído con sumo interés un ejemplar de la Publicación que tan acertadamente dirige, me permito solicitar de Ud. su buena disposición para poner esta Sección en contacto directo con el ambiente musical cubano. Dada la trascendencia de nuestro movimiento y la necesidad imprescindible de ver representada Cuba en las futuras colaboraciones, le agradecería si pudiese hacerse cargo, con todo entusiasmo y desinterés, del establecimiento rápido de relaciones. Quizás le sería relativamente fácil enviarme algunas direcciones de las personas más destacadas de aquel ambiente, pero de cualquier manera convendría desde ya, los pusiera Ud en antecedentes con el fin de no perder más tiempo. Con estas líneas espero haber establecido definitivamente las relaciones con nuestra República hermana Cuba y le agradezco desde ya en nombre de nuestro Consejo Directivo y del mio propio, su noble participación en nuestros trabajos que buscan encauzar definitivamente el sentir artístico latino-americano. Carta dirigida a Fernando Ortiz. 14/5/1935. CURT LANGE, FRANCISCO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL.S.2.1.004.238

El musicólogo teuto uruguayo desarrollaba por esa época (1935) una titánica cruzada continental a favor del conocimiento y difusión de su *Americanismo Musical*, luchaba por engrosar sus fondos bibliográficos/documentales (una de sus grandes obsesiones), dictaba conferencias por todo el Cono Sur sobre innumerables temáticas, gestionaba logística, económica y conceptualmente su *Boletín Latinoamericano de Música*, e intentaba seducir a la esquiva élite intelectual latinoamericana para colaborar en este y en los ambiciosos y futuros proyectos editoriales que ya rondaban la mente del incansable teutón afincado en tierras del Nuevo Mundo.

Tomando como punto de partida la información extraída de la correspondencia de Ortiz, hasta el presente nos ha sido posible identificar otros 137 sujetos cubanos a quienes Lange conoció y/o se interrelacionó epistolarmente. Varios de ellos les fueron presentados por el etnólogo cubano durante su primer viaje a la isla en 1939[106], sin embargo un número considerable de implicados en esta pesquisa nunca le conocieron

[106] Las investigaciones realizadas hasta el momento han arrojado la información de que Curt Lange realizó tres viajes a Cuba. El primero entre los meses de marzo e inicios de abril de 1939 como parte de una extensa gira por varios países del continente que incluyó a Colombia, Venezuela, México y Estados Unidos, haciéndose acompañar por su familia (su hija menor cumplió un año de edad encontrándose estos en la Isla) y visitando las ciudades de La Habana y Santiago de Cuba, el segundo a finales de 1990 y el último en 1993 con motivo de su participación como jurado del premio de Musicología de Casa de las Américas.

personalmente, quedando la correspondencia intercambiada como certidumbre de ese dilatado y abarcador trasiego epistolar. La voluminosa lista de correspondientes "cubanos" exhibe una gran pluralidad de individualidades que confirma el amplísimo espectro de intereses temáticos e intelectuales que caracterizaba a Lange y cuyo pormenorizado análisis puede delinear un recorrido histórico-social, musicológico y cultural acaecido entre 1935-1995, aunque este artículo y la pesquisa que lo sustenta no pretenda abarcar un período tan amplio.

A Cuba y su gente le unieron lazos muy estrechos de amistad, respeto, admiración e incluso constatado parentesco[107]. Como expresara el musicólogo después de recibir su nombramiento como miembro de la Académica Nacional de Artes y Letras cubana en 1939: "Amigo sincero de Cuba, admirador de sus costumbres, de su paisaje y de su cultura, seguiré trabajando con renovado interés por los altos exponentes de su patria". Carta dirigida a Antonio Iraizoz. 24/4/1940. CURT LANGE, FRANCISCO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL.S.2.1.016.130

La correspondencia con estos fue muchas veces inestable y extremadamente dilatada en su réplica por la parte cubana. Esa lentitud, o en muchos casos negligente mutismo, provocó en Lange insistentes críticas y reclamos perentorios, refiriéndose a ese hábito con contundentes y agudos calificativos, que no solo fueron imputados a los cubanos, sino también a los latinoamericanos en sentido general.

2.1-Lange y el sector cubano del Reimann.

Uno de los períodos más prolongado de vacío epistolar, sostenida entre Lange y sus amigos y colegas cubanos, se inicia a partir de los años 1955-1956 y se extenderá hasta inicios de la década del 70, con puntuales excepciones a inicios de la del 60. Durante estos años Curt Lange intentaría desesperadamente regularizar el flujo comunicativo con la mayor de las Antillas sin éxito. Como él mismo señala: "Estamos

[107] El propio Lange confirma su vínculo sanguíneo con el primer Historiador de la Ciudad de la Habana, Emilio Roig de Leuchsenring (1889-1964) como expone en una carta enviada a Oswaldo Morales Patiño (1898-1978), director de la Junta Nacional de Arqueología y Etnología de Cuba datada el 7 de septiembre de 1952: En vista de estar Uds. albergados en la Oficina del Historiador (compartían las dependencias del Palacio del Conde de Lombillo, en La Habana Vieja. Nota aclaratoria de los autores), tenga la bondad de enviarle o hacerle llegar por los medios que considere oportunos, los saludos de un pariente. Soy Leuchsenring por el lado materno. Información previamente encontrada en otra carta dirigida por este a Roig del 8 de enero de 1940 donde le promete investigar, al no tener certeza sobre su vínculo familiar: Sobre nuestro parentesco nada nuevo puedo aportar. Escribí a mi hermano, pero la guerra interrumpió este asunto violentamente. Esperemos que vuelva sano y salvo a nuestra casa, y después proseguiremos la búsqueda en nuestro enmarañado árbol genealógico.

totalmente separados unos de los otros y ese maldito bloqueo ha quebrado las comunicaciones permanentes que antes alimentaban nuestra labor y nuestra esperanza en el futuro musical americano" Carta dirigida a Edgardo Martín. 18/1/1970. CURT LANGE, FRANCISCO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL.S.2.1.108.244

Su interés se redobló después de ser comisionado para concebir el sector latinoamericano del *Léxico Reimann*, editado por la *Casa Schott* y comprobar que precisaba de información bio-bibliográfica actualizada sobre los autores cubanos del pasado y el presente, que completarían su riguroso trabajo para el diccionario alemán. La ingente labor musicológica de Lange consiguió que más de 600 autores del continente americano aparecieran fielmente reflejados en una obra de referencia internacional. El musicólogo guardaba un amargo recuerdo de un trabajo similar, encargado a él por la enciclopedia italiana Ricordi entre los años 1955-1956: "Luego, cuando ví que los redactores querían reducir a un mínimo de expresión mis amplias fichas, renuncié indignado, comentaría. La última información de la cual este disponía para la confección de las fichas biográficas y los catálogos autorales de los músicos cubanos para el *Reimann* provenían de esa fecha, encontrándose más 15 años después, totalmente desactualizadas.

El canal informativo para la confección del *Reimann* se estableció a través de una compleja operación multinacional con matices diplomáticos que incluyó alternativamente a México (Pedro Michaca-Carmen Sordo Sodi), Alemania Federal (Horst Adams), Uruguay (Mario Benedetti-1920-2009) y con posterioridad Chile. El poeta uruguayo fue el encargado de transportar en dos oportunidades la correspondencia desde Montevideo hacia La Habana, en virtud de las responsabilidades que desempeñaba en esa época al frente de *Casa de las Américas*[108]. Algunas cartas fueron entregadas personalmente a sus destinatarios por el escritor o fueron colocadas en manos de algunos de estos (José Ardévol, Mariano Rodríguez) para que a su vez fueran

[108] Casa de las Américas: importante institución cultural fundada en La Habana, Cuba, el 28 de abril de 1959, con carácter supuestamente no gubernamental, adscrita al Ministerio de Cultura de Cuba. Su primera directora fue Haydée Santamaría (1959-1980). Posteriormente, sus directores han sido Mariano Rodríguez (1980-1986) y Roberto Fernández Retamar (1986 a la fecha).Su principal tarea es desarrollar y ampliar las relaciones culturales entre los pueblos de Latinoamérica y el Caribe así como su difusión en Cuba y el resto de América. Para ello busca estimular la producción e investigaciones culturales. Auspicia importantes premios internacionales de gran prestigio como el premio literario (1960) y musicológico (1979) del mismo nombre, y posee una prestigiosa revista (1960) y un sello discográfico y editorial de gran prestigio continental.

repasadas a otros intelectuales patrios a quien Benedetti no consiguió entregar directamente las misivas. En estas Lange los conminaba enérgicamente para que la información actualizada fuese enviada a la mayor brevedad hacia Alemania y nunca hacia el Uruguay: "Si Uds. no reaccionan rápidamente, Cuba quedará fuera del Reimann, o mal representada. Tratándose de una obra muy correcta, tampoco admitirían una ficha bio-bibliografica que termine en 1956" Carta dirigida a Edgardo Martín. 18/1/1970. CURT LANGE, FRANCISCO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL.S.2.1.108.244. O como escribe a su amigo José Luis Vidaurreta (1912-1975):

> Lamentablemente me costó ingentes energías, pérdida constante de correspondencia, hasta que fue posible establecer un contacto que todavía no merece el calificativo de normal […] al comienzo fue inútil llegar hasta Uds.- Todo se perdía. Últimamente pude establecer una conexión vía México, pero muy controlada por la CIA, así me parece. En cambio, la que me resulta más efectiva, es la que conseguí a través de la misma casa editora, B. Schott´s Söhne, en Maguncia, es decir, a través de la Alemania Federal. Carta dirigida a José Luis Vidaurreta. 28/4/1971. CURT LANGE, FRANCISCO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL.S.2.1.114.074

Tanto el musicólogo Alejo Carpentier (1904-1980) como el compositor Harold Gramatges (1918-2008), amigos de larga data del investigador, ambos en funciones de agregado cultural y embajador cubano en Francia respectivamente, nunca respondieron a Lange sus insistentes cartas solicitando el uso de la valija diplomática de la legación antillana en Paris, como vía idónea para asegurar este apremiante intercambio informacional, vital para concretizar el *Reimann*. Lange relató por carta a varios amigos comunes el insólito comportamiento del autor de *Concierto Barroco* y se lamentará de la indiferencia de su antiguo colaborador en los siguientes términos:

> Me dirigí a Alejo Carpentier en Paris, creyendo que podía ser una solución pedir que sirviera él de mediador rápido, insistiendo ante Uds. (pues habrá algunos que no son santos en materia epistolar) y remitiéndome luego los materiales desde Paris, pero no me ha contestado, ni siquiera a una carta que el propio Mario (Benedetti) llevo en mano. Carta dirigida a Edgardo Martín. 13/1/1970. CURT LANGE, FRANCISCO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL.S.2.1.112.017.
> Mucho me ha extrañado el silencio de Alejo Carpentier. Voy a volver a escribirle, pues le mande algunos trabajos míos y me extraña su obstinado silencio. No le he dado motivos para estar enfadado conmigo. Carta dirigida a Edgardo Martín. 1/4/1971.CURT LANGE, FRANCISCO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL.S.2.1.113.181

La típica parsimonia cubana en temas epistolares y las dificultades para establecer una estable y ágil comunicación con la isla, convirtió el trabajo de Lange en una desgastante tarea, repleta de contratiempos. Como le reclama justamente y con gran dosis de ironía a Argeliers León (1918-1991):

> Ustedes me han metido en un brete terrible con la casa editora en Maguncia. Hice parar la impresión prometiéndoles que Cuba respondería. Han pasado 8 meses y no me explico cómo no me han comido crudo, mandándome un tigre de Bengala. Menos mal que ahora llegó algo. Desesperado, hice fichas con lo que sabía. Ahora tengo que deshacer aquello para presentar algo enteramente diferente y completo. Carta dirigida a Argeliers León. 5/5/1971. CURT LANGE, FRANCISCO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL.S.2.1.114.093.

El excepcional trabajo realizado por el americanista con el segmento cubano del *Léxico Reimann* recibiría algunas veladas críticas provenientes de su más estrecho y serio colaborador dentro de la isla: el musicólogo Edgardo Martín (1915-2004). Lange se defenderá argumentando a este:

> Estimo su colaboración muchísimo, pero tiene fallas […] Ud. dice alguna que otra vez: 2 zarzuelas, dos óperas, 3 ballet, pero no indica el título; tampoco lo hace en el caso de las obras de cámara y en algunos casos en el de las sinfónicas. Otra cosa que debo puntualizar es la referencia bibliográfica. Hay que indicar el título de una revista o Anuario en el que puede haber aparecido un trabajo, año y número, así como lugar de aparición. Es indispensable citar todo correctamente Carta dirigida a Edgardo Martín. 1/4/1971. CURT LANGE, FRANCISCO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL.S.2.1.113.181.

La ardua elaboración del sector cubano-latinoamericano de la enciclopedia alemana evocó en Lange idénticos sinsabores que los que ya habían acontecido en 1956 con la confección del sector análogo para el Diccionario Ricordi.

> Mi labor en el Reimann terminó con un disgusto. Luego de haber salido el primer tomo, de las letras A-K, al iniciarse el segundo, los redactores me hicieron saber que la Editorial ya habían hecho tantas erogaciones que en esa segunda parte ya no podrían ser incluidos nuevos nombres añadiéndose apenas lo esencial a los ya existentes. Como he sido el responsable por el sector latinoamericano, me sentí muy afectado e hice ver a la casa que yo sería ante todo el mundo el chivo expiatorio, pues nadie podría creer que yo hubiese dejado de lado una porción de informaciones, pero al no encontrarlos, llegarían al final al convencimiento de mi culpabilidad, dado que la Editora nada ha aclarado ni lo hará. También tuve inconvenientes en la primera parte. Juan Blanco, si bien lo recuerdo, no apareció. Tuve que esperar mucho por la ficha, pero cuando finalmente la mandé, hubo una pérdida en el correo de una serie de informaciones, de la cual nos dimos cuenta cuando la letra B ya estaba impresa. Afortunadamente adelanté bastantes nombres para el 2º tomo (L-Z) antes de que apareciese la resolución de la casa. Carta dirigida a Edgardo Martín. 10/5/1973. CURT LANGE, FRANCISCO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL.S.2.1.122.067.

3-Geopolítica musicológica de ida y vuelta

El *caso Reimann* constituye un ejemplo que ilustra perfectamente las innumerables dificultades que el bloqueo, patrocinado por Estados Unidos y sostenido por la OEA acarrearon a la isla antillana, incidiendo negativamente en el desarrollo de

sus relaciones internacionales y en la difusión de los logros educativos y culturales que ostentaba el naciente gobierno caribeño.

Para la élite gobernante cubana Lange no era un individuo confiable. Sin dudas se trata de una arriesgada especulación pero que podemos defender dado las evidencias que muestra el proceso de radicalización político-ideológico insular. La Isla se encontraba indisolublemente ligada a la doctrina marxista leninista y sus resultados (al menos en el campo artístico-intelectual) se tradujeron en una praxis segregacionista consagrada por las palabras pronunciadas por Fidel Castro en 1961, y que se transformaron en el axioma de la política cultural que durante décadas enarboló el gobierno cubano:

> Con la Revolución todo, contra la Revolución nada. Esto significa que dentro de la Revolución, todo; contra la Revolución, nada.[…] porque la Revolución tiene también sus derechos; y el primer derecho de la Revolución es el derecho a existir. Y frente al derecho de la Revolución de ser y de existir, nadie-por cuanto la Revolución comprende los intereses del pueblo, por cuanto la Revolución significa los intereses de la nación entera-, nadie puede alegar con razón un derecho contra ella. Creo que esto queda bien claro.(CASTRO, 1961)

Curt Lange expone reiteradamente en su correspondencia como esta postura ejemplar en la defensa de sus principios americanistas le ha acarreado enormes sacrificios en el orden personal, profesional y material, pero antes los ojos del poder cubano el musicólogo era a también un extranjero que residía en el país donde se había celebrado la cumbre que había excluido a Cuba de la Organización de Estados Americanos (OEA), poseía estrechos vínculos de amistad con esos traidores que aparecen citados reiteradamente en la correspondencia de esos años con frases nada gratas (casos de Aurelio de la Vega (1925), Julián Orbón (1925-1991), Jorge Bolet (1914-1990) y Alberto Bolet (1905-1999), raramente visitaba o dictaba cursos y conferencias en los países socialistas europeos, había residido y trabajado durante largos períodos en diversas universidades e instituciones de Europa y los Estados Unidos, y en franco desafío a la "visión oficial" caribeña cuestionaría los motivos por el cual esos "apátridas" no merecían integrar el *Léxico Reimann* representando a Cuba.

La respuesta que le envía Edgardo Martín es una declaración de principios que se explica por si sola:

> Para nosotros, los cubanos que batimos el cobre por la Revolución y por nuestro país, que todo lo hemos tenido que hacer en Cuba y que cada día tenemos múltiples batallas por llevar adelante nuestro proceso, son apátridas los cubanos que se fueron y no nos merecen consideración alguna. No

> podemos, claro está, ignorar sus nombres y su paso por algún momento de nuestra historia; pero les negamos TOTALMENTE el derecho a llamarse CUBANOS y a representar a Cuba, en cualquier sentido. Esto, independientemente de los valores intelectuales y artísticos de cada cual. Alguno de ellos me merecen a mi (y a otros) juicios muy negativos sobre su propia obra y su posición artística. Carta dirigida a Curt Lange. 7/6/1973. MARTIN, EDGARDO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL2.2.S28.1448

Las fichas biográficas confeccionadas por Lange para el *Reimann* con información "obtenida de otras fuentes que usted sin duda consultó" y comentadas también por Martín Cantero vienen a complementar la visión sobre el ambiente cultural cubano de esta época, cargado de censura, donde aflora un léxico que buscaba descalificar o ignorar la labor desarrollada o los méritos obtenidos por esos artistas que habían elegido emigrar, fundamentalmente hacia los Estados Unidos, por discrepancias intelectuales, políticas o personales con los nuevos comisarios culturales cubanos o con el régimen comunista, si bien es cierto que algunos señalamientos puntuales imputados por Edgardo Martín poseían una base histórica verídica. Otra característica que emerge constantemente en la correspondencia es la referida a una crítica mordaz contra todo lo que represente formación académica y artística, profesional o no, de carácter privado y comercial.

> Bolet, Alberto: (cuya biografía NO ofrecí por tratarse de un apátrida): No dirigió la Orquesta Sinfónica Nacional, que fue fundada después de su salida del país, con el triunfo de la Revolución, sino la Orquesta Filarmónica de La Habana, que precisamente entonces se extinguió.
> Brower, Leo: (biografía diferente de la que suministré): menciona un "Cuban Film Institute" que no existe ni ha existido en este país. Además, en Cuba hablamos español y desde el triunfo de la Revolución desaparecieron todos los nombres en inglés de entidades comerciales, industriales, educacionales, etc.
> Csonka, Paul: (biografía que NO suministré): fue cubano por ciudadanización, de origen vienés, siempre con miras a saltar a Estados Unidos, su meca final. No existió tal Conservatorio "Mozart" ni tal "Opera del Conservatorio Nacional": se trata de instituciones privadas donde se hacía entonces lo que se podía, bajo nombres pomposos que no respondían en su alcance y legalidad a lo que pretendían. Además, había mucho de ventajismo comercial en ello-como ha sucedido en toda América Latina, en tanto que no haya llegado una revolución que haya limpiado el ambiente de todos esos intereses particulares cobijados bajo falsos rubros "nacionales", "conservatorios" etc. Carta dirigida a Curt Lange. 7/5/1973. MARTIN, EDGARDO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL2.2.S28.1448

Es Argeliers León, entrañable amigo y padre de la escuela musicológica contemporánea cubana quien informa a Lange en una misiva fechada en 1961 sobre:

> Julián Orbón, con su mentalidad burguesa, su militancia falangista y su vida de "explotación comercial musical" (dueño de un Conservatorio privado) no pudo soportar un régimen socialista y se fue a México. Allí está en la cátedra

> de composición. Tengo noticias que trabaja bien y mucho, lo cual es de suponer conociendo sus capacidades.
> Aurelio de la Vega, otro que le gustaba la vida aristócrata y aislada en su elegante residencia y las buenas fiestas de la high-life, se fue a los Estados Unidos. Carta dirigida a Curt Lange. 7/9/1961. LEON, ARGELIERS. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL2.2.S28.1447

Las tentativas y propuestas de viajes a Cuba durante esos años fueron variadas, pero ninguna de ellas fructificó hasta 1990, cuando la situación político-económica y cultural era otra. No obstante, durante estos años la nueva escuela musicológica resultante del proceso revolucionario, y la cual incluía a antiguos amigos y colegas de Lange (Edgardo Martín, José Ardevol (1911-1981), Argeliers León, Harold Gramatges) no dejaron de tentarle para colaborar en múltiples proyectos que infelizmente no se materializaron. El creador del *Boletín Latinoamericano de Música* ansiaba visitar Cuba:

> [...] para ayudarles en la elaboración de un Léxico o Diccionario de Músicos y Organizaciones musicales en América Latina. Sería una fórmula para realizar tres cosas: colaborar en esa magna obra que tendrá más valor por ser lanzada desde un país socialista latinoamericano y también porque tengo estudios pendientes en Cuba: unos sobre Gottschalk y otros sobre la música colonial. De la tercera no hablo pues estará en el candelero, es decir, compenetrarme totalmente con la obra de cada uno de ustedes para transformarme en su legítimo vocero. Carta dirigida a Argeliers León. 5/5/1971. CURT LANGE, FRANCISCO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCL.S.2.1.114.093.

Resulta pertinente conocer la visión que sobre la situación política, cultural y de creación artística cubana del período esgrimía uno de esos "apátridas", en este caso el músico Aurelio de la Vega, quien fue durante la década del 50 el decano de la *Facultad de Música de la Universidad de Oriente (Santiago de Cuba)* y después de emigrar trabajó, gracias a sus excepcional talento y amplio curriculum creativo y pedagógico, como profesor de composición en *San Fernando Valley State College* (hoy *California State University, Northridge*):

> Hace un año que estamos aquí. Tras un curso de verano de la Universidad del Sur de California (Orquestación, Contrapunto, Composición), acepté una posición en este nuevo y bellísimo "campus"[...] Mientras dure mi voluntario exilio, estaremos aquí, trabajando intensamente, componiendo activamente, y viviendo en paz , sobre todo, lejos de las tensiones, odios, rencillas y envidias que han inundado mi pobre país. Allá salimos de un dictador bárbaro *(se refiere a Batista. Nota de los autores)* para caer en manos de un maníaco ególatra, con visos de verdadero totalitarismo "a la europea" *(refiérese a Fidel Castro. Nota de los autores)*. Quizás un día, si las cosas vuelven a su sitio, regresemos. Aun me quieren bastante en la Universidad de Santiago de Cuba como para preguntarme cada tres meses cuando regreso.
> De Ardévol no se hace mucho tiempo. Lo sé bien relacionado actualmente con las esferas oficiales. Aunque estéticamente nunca estuvimos de acuerdo, manteníamos buenas relaciones. Siempre he admirado y respetado su labor de pionero musical. Pero actualmente, al parecer, los humos políticos también se

> le han ido a la cabeza, y ya se habla en su cenáculo de "música proletaria y revolucionaria", lucha a muerte contra el "decadentismo extranjerizante" (no le suena esto a cosa conocida?), "música super-nacionalista", so pena de excomunión, y otras lindezas por el estilo. Como comprenderá, estoy ya un poco viejo, y mi música es ya bastante adulta, como para entretenerme con cosas semejantes… Carta dirigida a Curt Lange. 14/6/1960. DE LA VEGA, AURELIO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCLS.2.2.S32.1758

De la Vega, ganador en dos oportunidades *Friedheim Award del Kennedy Center for the Performing Arts* norteamericano y discípulo de Arnold Schonberg le escribe a Lange en 1965:

> De Cuba nada sé musicalmente desde hace tres años. Al principio me mandaban programas y querían que volviera (!) Ahora hay silencio. El único de los compositores que salió conmigo, aunque después fue Julián Orbón. Los demás andan con sus abanderamientos-que cubren su primitivismo creador-sus políticas, sus griticos, etc. Gramatges volvió a Cuba, y allí está vegetando. Ardévol y su neoclasicismo (ahora un neo-clasicismo castrista-nacionalista muy simpático) sigue actuando de "maestro de ceremonias en La Habana. Yo creo que, por lo menos, deberían ver que andan haciendo sus colegas socialistas de Polonia (caso extraordinario) y Hungría (cuyas cosas recientes han llamado mi atención […] Carta dirigida a Curt Lange. 22/10/1965. DE LA VEGA, AURELIO. ACL-UFMG. BRUFMGBUCLS.2.2.S32.1758

Consideraciones Finales

Nuestro artículo ha abordado un período de extrema complejidad donde el escenario geopolítico hemisférico interamericano y su interrelación con la isla antillana condujo a un proceso de radicalización que alumbró una nueva realidad, que en el terreno cultural e intelectual para Cuba, generó una nueva escuela musicológica, cuya génesis fue signada por un indisoluble vínculo con esa convulsa realidad nacional. La correspondencia intercambiada por Francisco Curt Lange con los representantes de esta nueva musicología revolucionaria muestra una parte significativa de las relaciones entre el discurso musicológico cubano y latinoamericano de la época, sus discrepancias y coincidencias, sus dinámicas y variables, permitiéndonos recrear una cartografía de las relaciones establecidas entre este y sus pares cubanos ilustrando una época tan compleja como fascinante y que aun precisa ser investigada y analizada por la historia cultural y musicología latinoamericana.

Referencias

Alonso, N., & Terrón, G. (2013). *Epistolario de Emilio Roig de Leuchsenring*. La Habana: Ediciones Boloña.
Bejel, E. (2001). *Gay Cuban Nation*. Londres: The University of Chicago Press.
CARPENTIER, A. (1994). *La música en Cuba. Temas de la lira y del bongó*. La

Habana: Ediciones Museo de la Música.

Castro, F. (1961). Discurso pronunciado por Fidel Castro Ruz, Primer Ministro del Gobierno Revolucionario como conclusion de las reuniones con los intelectuales cubanos. Retrieved from http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f300661e.html

Curt Lange, F. (1970a). Carta de Francisco Curt Lange a Edgardo Martín. Letter, Montevideo, Uruguay: Acervo Curt Lange. UFMG (ACL-UFMG).

Curt Lange, F. (1970b). Carta de Francisco Curt Lange a Edgardo Martín. Letter, Montevideo, Uruguay: Acervo Curt Lange. UFMG (ACL-UFMG).

Curt Lange, F. (1971a). Carta de Francisco Curt Lange a Argeliers León. Letter, Montevideo, Uruguay: Acervo Curt Lange. UFMG (ACL-UFMG).

Curt Lange, F. (1971b). Carta de Francisco Curt Lange a Edgardo Martín. Letter, Montevideo, Uruguay: Acervo Curt Lange. UFMG (ACL-UFMG).

Curt Lange, F. (1971c). Carta de Francisco Curt Lange a José Luis Vidaurreta. Letter, Montevideo, Uruguay: Acervo Curt Lange. UFMG (ACL-UFMG).

Curt Lange, F. (1973). Carta de Francisco Curt Lange a Edgardo Martín. Letter, Montevideo, Uruguay: Acervo Curt Lange. UFMG (ACL-UFMG).

De la Nuez, I. (2006). *Fantasía roja. Los intelectuales de izquierdas y la Revolución cubana*. Debate.

DIAZ, C. (2004). *José Ardévol. Correspondencia cruzada*. La Habana: Letras Cubanas.

Diaz, J. (1992). *Las iniciales de la Tierra*. (Monte Avila Editores, Ed.). Barcelona.

DOMINGUEZ BENEJAM, Y. (2000). *Caminos de la musicología cubana*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

GIRO, R. (2007). *Diccionario Enciclopédico de la Música en Cuba*. La Habana: Letras Cubanas.

Guerra, L. (2010). Gender policing, homosexuality and the new patriarchy of the Cuban Revolution, 1965–70. *Social History*, *35*(10), 35.

Guridi, R. (2012). *Edgardo Martín, vida y pensamiento musical*. La Habana: Ediciones Museo de la Música.

Iraizoz, A. (1940). Carta de Francisco Curt Lange a antonio Iraizoz. Letter, Acervo Curt Lange. UFMG (ACL-UFMG).

La situación de Cuba en la OEA y la protección de los derecos humanos. (1962). Retrieved from https://www.oas.org/columbus/docs/cp11248s04.doc

Martín Cantero, E. (1973a). Carta de Edgardo Martín a Francisco Curt Lange. Letter, La Habana, Cuba: Acervo Curt Lange. UFMG (ACL-UFMG).

Martín Cantero, E. (1973b). Carta de Edgardo Martín a Francisco Curt Lange. Letter, La Habana, Cuba: Acervo Curt Lange. UFMG (ACL-UFMG).

Ortiz, F. (1935). Carta de Francisco Curt Lange a Fernando Ortiz. Letter, Montevideo, Uruguay: Acervo Curt Lange. UFMG (ACL-UFMG).

Pérez, T. (Ed.). (2015). *Salir al limpio*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz.

Rojas, R. (2006). *Tumbas sin sosiego. Revolución, disidencia y exilio del intelectual cubano*. (Anagrama, Ed.). Barcelona.

Ros, E. (2004). *La UMAP: El Gulag Castrista*. Miami: Ediciones Universal.

A PARTITURA DE *O MALHO* E SEU LEITOR-MODELO

Éric Vinícius de Aguiar Lana[*]

Resumo:
Este artigo apresenta a síntese dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada "Partitura de O Malho e seu leitor-modelo", conduzida no contexto da Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Rio Verde. A pesquisa teve por objetivo identificar e analisar o *leitor-modelo* das partituras musicais inseridas na revista literária *O Malho*, um periódico semanal brasileiro editado no Rio de Janeiro que circulou no período de 1902 a 1954, e que veiculou regularmente partituras musicais de compositores, em grande parte desconhecidos pela história da música brasileira, além de charges, ilustrações, poemas, crônicas e textos. A fundamentação teórica do trabalho sustentou-se no conceito de *leitor-modelo* de Umberto Eco, com a premissa de que, as partituras de O Malho, uma vez compreendidas como suporte importantes suportes para a circulação musical na era pré-rádio, previam um determinado nível de conhecimento e habilidade musical ao seu leitor e intérprete, neste caso, o detentor da produção de sentido. O percurso metodológico teve como eixo central a análise de quatro partituras/amostras, de um conjunto de 121 partituras pertencentes à coleção de Darcy Lopes (1910-2007) herdeiro e usuário desse material. Os critérios de escolha e características do material estão apresentados e discutidos neste artigo. Os resultados demonstraram que a partitura de *O Malho* conjugava referenciais eruditos da cultura com os referenciais populares, adequando sua produção simbólica aos mais distintos públicos, utilizando-se de estratégias textuais musicais indiretamente didáticas para a socialização e circulação desta música. Este trabalho permitiu ampliar as investigações históricas sobre a educação musical para os possíveis "lugares" de mediação do conhecimento, além dos espaços formais, escola, conservatório, corporações dentre outros.

Palavras-Chave: Leitor-modelo. O Malho e História da Educação Musical.

Introdução

Este artigo apresenta a pesquisa de mestrado conduzida no contexto da Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Rio Verde defendida em abril de 2011, com o apoio da FAPEMIG (LANA, 2011). A pesquisa teve como objetivo identificar, o leitor-modelo das partituras de O Malho selecionadas para esta pesquisa, a partir do conceito de leitor-modelo, proposto por Umberto Eco (1986). A teoria do leitor-modelo refere-se a ideia de que todo texto é por natureza uma obra inacabada dotada de espaços vazios. Um texto depende de que alguém o ajude a funcionar, pois quem o escreveu inevitavelmente previu que esses espaços fossem preenchidos. Esta teoria tem seu enfoque principal no campo literário. O que fizemos no âmbito desta pesquisa foi realizar a adaptação necessária para o campo musical, sob a ótica de que uma partitura pode ser entendida como um gênero textual e, portanto, um texto musical.

[*] Mestre em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR

Todo texto possui dois perfis de leitores: o leitor-empírico, aquele que lê um determinado texto, e o leitor-modelo, aquele perfil de leitor que o autor prevê como leitor de seu texto (ECO, 1994, p.15). Adaptado ao contexto da música e suas formas de compreensão, aprendizado e circulação entendemos que esses leitores modelos idealizados não eram apenas aqueles que possuíam as habilidades musicais para ler e interpretar as partituras, mas também aqueles que modelavam suas performances a partir do contato com elas - as partituras; que dispunham desse material para fazer da música sua prática cotidiana e desenvolviam suas habilidades em contato com essa música em revista.

A partir destas definições de leitor-modelo, nosso objetivo foi aproximarmo-nos ao máximo dos leitores modelos idealizados para um conjunto de partituras selecionadas a partir do acervo pessoal de Darcy de Azevedo Teixeira Lopes (1910-2007)[109], composto por 4 cadernos, totalizando 121 partituras, das quais selecionamos quatro peças para análise e estudo no âmbito da dissertação e, exclusivamente para este artigo a partitura Donairosa. As quatro peças estudadas integravam o periódico semanal brasileiro *O Malho*[110], editado no Rio de Janeiro que circulou no período de 1902 a 1954, e que veiculou regularmente partituras musicais de compositores, em grande parte desconhecidos pela história da música brasileira, além de charges, ilustrações, poemas, crônicas e textos.

À medida que aprofundávamos as investigações acerca de O Malho, percebíamos que o periódico, mesmo que eclético em seu editorial e heterogêneo na organização dos seus conteúdos literários, em sua sessão musical apresentava indícios de um perfil bem delineado e homogêneo de público leitor e usuário de suas partituras.

Nosso objetivo foi identificar os modos como as partituras foram construídas e como, supostamente, foram interpretadas pelos seus múltiplos leitores, entendendo que um texto é uma construção intertextual, produto de inúmeros discursos culturais, onde critérios de identidade, gênero, hegemonia consolidam o leitor como detentor da produção do sentido. Deste modo, reconhecendo esses leitores em seu espaço e tempo e contribuindo para um novo entendimento sobre o público leitor das partituras veiculadas

[109] O Acervo Darcy Lopes, atualmente encontra-se disponível para consulta no Museu da Música Mariana-MG http://www.mmmariana.com.br
[110] A FCRB disponibiliza o acervo completo de O Malho em formato digital no link: http://www.casaruibarbosa.gov.br/omalho/?lk=50#

nas revistas literárias que circularam em grande escala na primeira década do século XX no Brasil.

1. O leitor modelo: teoria e conceito

O leitor-modelo é o tipo de expectador que o autor tem em mente (idealizado), "aquele que está ansioso para jogar tal jogo". O leitor-modelo é uma espécie de tipo ideal, que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar (ECO, 1994 p. 20). Todo texto possui lacunas, brechas que serão preenchidas por cada leitor a seu modo, e estes irão produzir significados específicos de acordo com suas experiências, competências de leitura e fantasias. O leitor-modelo desfruta apenas a liberdade que o texto lhe concede (Eco, 1994 p. 22). Portanto, o autor não é autônomo no ato de produção de um texto e seus significados não estão definidos; suas intenções não se impõem para os leitores, mas dependem deles.

O leitor-modelo é o tipo ideal imaginado pelo autor, uma hipótese que irá orientar a produção textual. Diante disso, o leitor também está onipresente no ato da escrita e no processo de construção do texto pelo autor, sendo um elemento imprescindível para a constituição do texto.

O conceito de leitor-modelo é interessante, não somente para se investigar os leitores que o autor prevê para seus textos, mas, também, os leitores que se procura criar. Textos apresentam, a todo o tempo, instruções, regras e caminhos a serem percorridos para a sua decifração. E isso pressupõe um leitor "obediente", que aceita percorrer esses caminhos e produzir significados compartilhados por autor e leitor.

> O leitor-modelo constitui um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial" (ECO, 1986 p. 44)

Desse modo, de acordo com Eco (1994, p. 12), o leitor é convidado o tempo todo a fazer escolhas, e o ato da leitura é um ato de fazer apostas e antecipar o que o autor escreveu. O texto permite ser interpretado com base numa cooperação prevista pelo autor em que o leitor-modelo é capaz de movimentar-se interpretativamente conforme ele, o autor, se movimentou gerativamente. Ou seja, "o texto é um produto

cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo" (Eco, 1986 p. 39).

Nessa mesma perspectiva, o autor, enquanto sujeito da enunciação textual, hipotetiza um leitor-modelo; e, ao fazê-lo, constrói seu texto a partir de estratégias textuais na qualidade de sujeito do enunciado.

Eco denomina estratégia textual o mecanismo que regula a cooperação entre o autor (emissor) e o leitor (receptor) e pressupõe que o texto espere, sempre, seu leitor-ideal. Ou seja, os autores, sobretudo aqueles de textos midiáticos, como veremos adiante, são geralmente limitados por se dirigirem a um público determinado. Todavia, esse público pode muitas vezes interagir de maneira distorcida daquela esperada com a decodificação. Isso só poderá ser corrigido se alguns limites forem impostos na formação discursiva que compara e ancora o sentido textual e é este o espaço possível de identificação do nível de leitura pressuposto a um determinado público leitor, em nosso caso, o leitor de partituras.

2. O leitor-modelo em partituras: uma possibilidade de análise

Uma partitura musical é um tipo de linguagem dotada de código específico e de um idioma próprio, pensada, sobretudo, como suporte para mediação entre o compositor e o intérprete. Sua funcionalidade no processo de transmissão e comunicação no início do século XX, período em que a circulação musical é restrita ao impresso e à performance propriamente dita, garante sua importância como veículo de enunciação das características musicais dos leitores de partituras da época.

O compositor, no momento em que reproduz sua música em uma partitura, além de buscar transcrever a ideia de música que tem em mente, inevitavelmente faz hipóteses sobre como ela será lida e que caminhos o leitor/intérprete deverá percorrer para que o ciclo, Compositor/intérprete/ouvinte aconteça.

Reis (2001, p. 496) afirma que "a partitura é um texto que o intérprete deve ler, compreender e transformar em um processo relacional de sons, na ordem estética dada pelo compositor no âmbito da forma".

Entendemos por partitura como sendo um texto musical, com todos os seus elementos e aspectos visuais relacionados à música, seja a parte gráfica da música, seja a maneira pela qual ela foi impressa ou manuscrita, a quantidade de páginas, o tamanho

dos símbolos, as características concretas e visuais de texto musical, a forma que os seus compassos estão distribuídos no decorrer da pauta, suas informações adicionais no que se refere ao andamento e caráter. Considera-se também os aspectos referentes ao discurso musical, tais como escalas, acordes, arpejos, frases, períodos, repetições etc. nos referindo à música visualmente grafada e imaginada, incluindo os objetivos idealizados pelo compositor e inevitavelmente, por seu receptor e leitor.

Esta semelhança entre *partitura* e *texto*, *música* e *linguagem*, não está apenas nas manifestações concretas (enquanto ação ou performance) de um e de outro. No sentido prático, *música* e *linguagem*, *partitura* e *texto* podem tanto ser semelhantes como opostos. Consideramos que a *partitura* é um *texto* e que a *música* é uma *linguagem*, pelas possibilidades de diálogo que esses termos se permitem fazer. No entanto, nem todas as partituras são textos e nem todas as músicas estabelecem sentido de linguagem, pois é o aporte teórico e o contexto histórico que irão legitimar a discussão necessária para se estabelecer essas relações.

Eco elucida bem o seu conceito de *leitor-modelo* exclusivamente no campo literário. Entretanto, se deixarmos de observar *texto* e *partitura* em sua superfície e buscarmos relacioná-los sob o ponto de vista dos seus elementos, vemos o quanto essa aproximação é possível.

Considerando que Eco (1986) afirma que "todo texto é por natureza uma obra inacabada, dotada de espaços vazios, que depende de que alguém o ajude a funcionar, pois quem o escreveu inevitavelmente previu que estes espaços fossem preenchidos", podemos observar que toda partitura é, também, uma obra entremeada de "espaços vazios".

Tomando essa expressão de maneira literal, temos como exemplo um procedimento de escrita comum no período barroco da música erudita: o *baixo contínuo* em partituras. Trata-se de um modelo em que o compositor escreve o acompanhamento pelo contrabaixo, sendo que as demais notas do acompanhamento de uma determinada melodia deveriam ser devidamente acrescentadas pelo intérprete, como nos mostra o verbete:

> Baixo Contínuo: Expressão que se refere à parte ininterrupta de baixo que percorre toda a obra concertante do período barroco (também do renascimento tardio e do primeiro período clássico) e serve como base para as harmonias. A forma reduzida "contínuo" tem o mesmo significado. As partes para contínuo podem ser cifradas para indicar ao executante quais

> harmonias podem ser adequadamente acrescentadas; frequentemente não são cifradas e a escolha de harmonias é evidente para um executante capacitado [...]. (Dicionário Grove de Música Edição Concisa, 1994, p. 66, grifos nossos).

Essa definição de *baixo contínuo*, ao descrever que "a escolha de harmonias é evidente para um executante capacitado", serve como exemplo de o quanto as escolhas de um compositor acabam por prever um *leitor-modelo* para as suas composições. O compositor, ao escrever uma partitura, também realiza escolhas que se referem ao conjunto de competências do seu leitor idealizado. Nesse sentido, uma partitura é também "um mecanismo econômico que vive da valorização do sentido que o destinatário ali introduziu" (Eco, 1986 p. 58). Portanto, o músico/leitor é onipresente no ato da escrita e no processo gerativo do compositor/autor, sendo esse um elemento imprescindível para se constituir uma partitura.

Ao criar uma obra, um compositor está inevitavelmente a realizar escolhas no que diz respeito ao nível de dificuldade em que as notas serão tocadas, quer pela sua quantidade ou pelos esforços físicos a serem feitos para o sucesso de sua execução.

Um outro fator importante é que muitas vezes um compositor, diante do instrumento, pode estar dotado de um conjunto de ideias, e, ao tentar transportá-las à partitura, se vê submetido aos limites que a notação musical lhe impõe, uma vez que esta é, por natureza, limitada.

> A notação musical, não importando o quão cuidadosa ou exata, poderá, no máximo, ser apenas um guia para o executante. Primeiramente, você deverá estudar todos os detalhes da partitura de forma exata e detalhada para juntar as informações que o compositor tentou comunicar. Compositores esperam que você respeite aquilo que ele tentou dizer através da sua obra e da ciência da notação. Eles esperam que você entenda a forma, harmonia, melodia e fraseologia. Eles também esperam que você saiba que existem detalhes que são impossíveis de se escrever, ou irão soar erroneamente se executados como foram grafados. (STIER 1992, p.18)

Diante disso, conclui-se que partituras não são escritas apenas por compositores ou copistas, e que a sua apresentação final não é obrigatoriamente, e nem apenas, o que foi escrito pelo compositor, pois o mesmo se vê durante todo o tempo à mercê do seu intérprete ideal e *leitor-modelo*[111].

[111] Temos como um exemplo o renomado pianista canadense Glenn Gould (1932 – 1982), que durante sua carreira se reservou a realizar com grande singularidade suas interpretações musicais.

Para tanto, em função desse *leitor-modelo*, definem-se as temáticas, os níveis de complexificação, a sequência dos acontecimentos, as maneiras pelas quais os textos são apresentados: o tamanho, meio de publicação, preço, local, pontos de venda etc. e, no caso do texto musical, tantas outras, como: a instrumentação, o ritmo, a tonalidade, a quantidade e a variedade de notas e acordes, as repetições, a textura, a tessitura, etc.

De acordo com Chartier, "não existe compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor" (Chartier, 1994, p. 17).

3. A partitura de O Malho e seu leitor-modelo

Darnton (1990) afirma que o ciclo pelo qual passam os livros e impressos surge e se difunde na sociedade, através de um ciclo de vida que o autor chama de circuito de comunicação. Tal circuito vai do autor para o editor (se não é o livreiro que assume esse papel), desse para o impressor, desse ao distribuidor, depois ao vendedor e, finalmente, ao leitor. O leitor encerra o circuito, porque ele influencia o autor, tanto antes quanto depois do ato de composição - um dos motivos por este trabalho se apoiar na figura do leitor.

Autores, editores, impressores, expeditores, livreiros, leitores configuram o gênero e o estilo de uma obra, além de uma ideia geral do empreendimento literário e, no nosso caso, também do empreendimento musical que afeta sua composição.

> Seja o que quer que façam, os autores não escrevem livros. Os livros não são absolutamente escritos. Eles são fabricados por copistas e outros artífices, por operários e outros técnicos, por prensas e outras máquinas" (CHARTIER, P. 17)

Nessa perspectiva, nota-se que um impresso, mesmo contendo autores e compositores heterogêneos, cria um perfil delineado de leitor, quer em suas características gerais ou em seus pormenores.

Para identificarmos as características desse *leitor-modelo* presentes nas partituras de *O Malho,* utilizamos como percurso metodológico a análise documental de um conjunto de partituras, compostas, em sua maioria, para piano, publicadas na revista

literária *O Malho* do início do século XX, organizadas em 4 cadernos, totalizando 121 músicas.

As partituras foram destacadas das revistas, agrupadas e cuidadosamente costuradas à mão. Os cadernos foram numerados e guardados pela família de Darcy de Azevedo Teixeira Lopes (1910-2007), na pesquisa tratado por Darcy Lopes[112]. A partir desse conjunto de partituras, elaboramos um banco de dados com fichas de caracterização e informações gerais qualitativas e quantitativas sobre o material, sendo:

a- Análise qualitativa: a organização dessas partituras gerou um quadro geral, contendo as seguintes categorias: título da música, número de identificação (número de localização no caderno), número do caderno (na coleção), quantidade de páginas, gênero ou ritmo, instrumentação, tonalidade, presença de letra, compositor(a), oferecido a (dedicatórias), nome do impresso (revista), data de publicação, número das páginas, dimensão, ilustração, cor, nome do(a) ilustrador(a), propagandas ou paratextos, marcas de leitura e escrita, outras marcas, e revisado por (se a partitura passou por uma revisão e qual o nome do revisor).

b- Análise quantitativa: Qual o impresso ou revista com a maior quantidade na coleção? Qual o gênero ou ritmo de maior ocorrência? Existiam mais compositores ou mais compositoras? Nessas análises preliminares ficou constatado que: (I) a maioria – 65 de 121- das partituras foram extraídas da revista O Malho; (II) na coleção herdada por Darcy Lopes, havia um grande número de compositores até então desconhecidos para a história da música brasileira; (III) determinados gêneros musicais, como a valsa, a polca e o schottisch, eram dominantes em sua categoria.

c- Seleção de 4 partituras para análise das características do leitor-modelo de O Malho. (TAB 1)

Tabela 3: Lista de partituras e compositores analisados

TÍTULO DA MÚSICA	GÊNERO RITMO	COMPOSITOR	DEDICATÓRIA	ANO DE PUBLICAÇÃO
Donairosa	Polka	Abdon de Lyra	Redação do Malho	1906
ELYSABETH	Valsa	Miguel de O. Dias	Dedicada a seu irmão J.O. Dias	s/d
IMPRENSA	Polka	Angelino Porró	A' illustrada IMPRENSA de Juiz de Fora	1906

[112] Acreditamos que essa coleção de partituras tenha sido montada e organizada pela mãe de Darcy Lopes - a quem se atribui também a guarda e a transmissão do material, no início do século XX.

Boqueirão	Schottisch	Luiz M. Corrêa	Ao distincto rower Joh de Campos	1906

A análise não teve por objetivo exaurir as partituras sob o ponto de vista dos elementos musicais, apresentando um estudo hermético e detalhístico dos mesmos, e sim apresentar características predominantes que nos ajudassem a compreender melhor o perfil de leitor que *O Malho* previa para as suas partituras.

As partituras de *O Malho*, de um modo geral, são sempre dispostas em duas páginas, lado a lado, de maneira que o seu leitor não necessite virar páginas para tocar, o que de certa forma facilita a leitura e a execução. No que se refere ao aspecto visual, elas sempre possuem uma quantidade proporcional de *pautas* e *sistemas* por páginas, sendo a primeira página com 10 pautas e a segunda com 12 pautas, distribuídas, respectivamente, em 5 sistemas com duas pautas na primeira página e 6 sistemas com duas pautas na segunda página do impresso.

Essas partituras, exclusivamente para piano, obedecem a um estilo de grafia padrão, no que se refere ao contorno de seus símbolos. Suas *barras de compasso* são dispostas de uma forma que facilite ao leitor o entendimento da organização das notas, obedecendo quase sempre ao alinhamento traçado no sistema que as antecedem, facilitando a leitura, a compreensão e o interesse visual do leitor pela partitura. (FIG. 1)

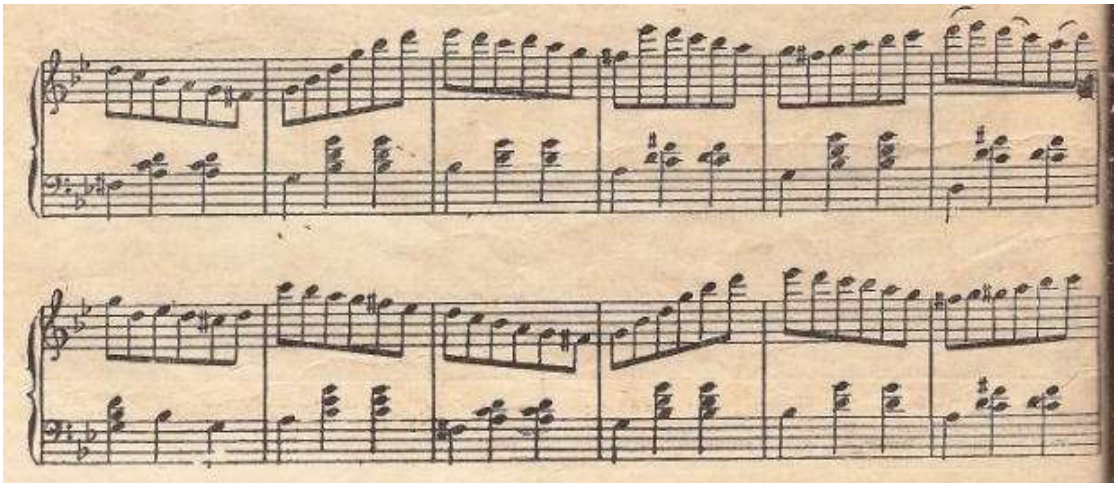


Fig. 1: Distribuição uniforme dos compassos e notas. Fonte: Acervo familiar de Darcy Lopes. Partitura: Elysabeth – Segundo Caderno.

Os gêneros musicais das partituras de O Malho se constituem exclusivamente de danças europeias ou danças de salão. Quanto à forma musical, todas as partituras possuem três sessões (partes) distintas, denominadas A, B, C, em forma rondó.

Os padrões de acompanhamento e harmonização estão predominantemente estabelecidos em ostinatos, induzindo o leitor a deduzir com certa facilidade o que está por vir. Esse comportamento de escrita também acontece com a linha da melodia que, não obstante a harmonia, também está frequentemente munida de ostinatos e graus conjuntos. (FIG. 2)

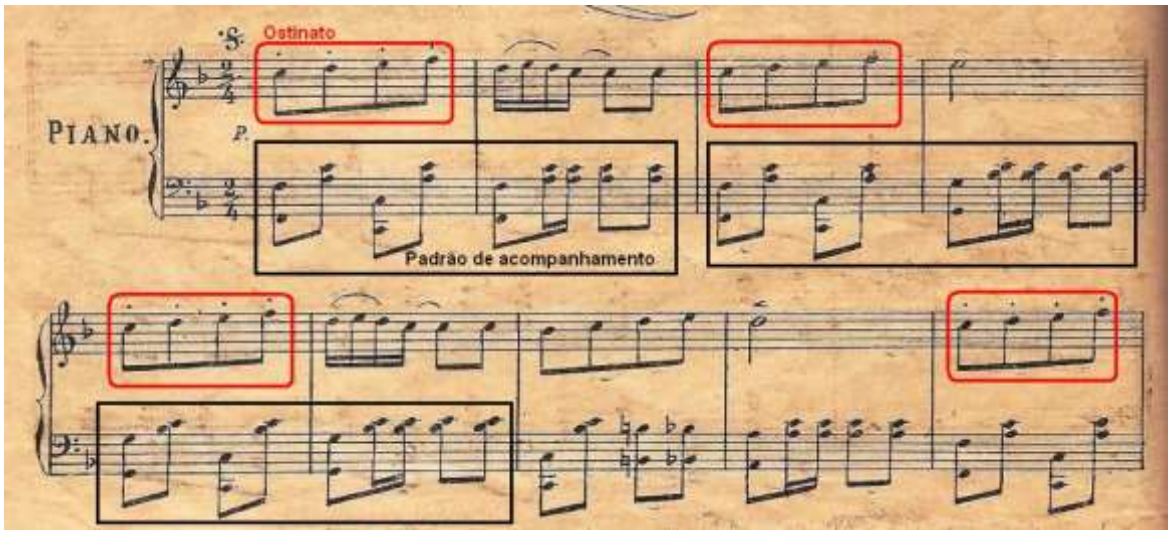


Fig. 2: Padrões de acompanhamento e ostinatos. Fonte: Acervo familiar de Darcy Lopes. Partitura: Donairosa – Segundo Caderno.

A forma rondó é comum e predominante em todas as partituras de *O Malho*, com quantidade de compassos uniformes entre as seções e harmonia contrastante entre uma parte e outra (TAB. 2).

Tabela 4: Descrição das seções estruturais da partitura Donairosa.

DONAIROSA - POLCA – ABDON DE LYRA					
Nro. COMPASSO	TONALIDADE	GRAUS FUNCIONAIS	TAMANHO DA SEÇÃO (em compassos)	UNIDADES (SEÇÕES)	
01 a 16	F	I	16	a	**A**
17 a 32	F	I	16	a	
33 a 48	C	V	16	b	**B**
49 a 64	F	I	16	a	**A**
65 a 80	F	I	16	a	
81 a 96	Bb	IV	16	c	**C (trio)**
97 a 112	Bb	IV	16	c	
113 a 128	F	I	16	a	**A**

A primeira grande seção (A), que possui ao todo 32 compassos, é subdividida em 16 + 16 (a + a) compassos, devido ao *ritornelo*. Nessa seção de 16 compassos,

temos 8 + 8 compassos que, pelo critério de semelhança e caraterística, também se subdividem em 4 + 4 compassos, e assim por diante formando uma quadratura. A segunda grande seção (B), com 16 compassos, também pode ser subdividida em múltiplos de pares em quadratura, preservando os devidos contrastes de A: 1) a dinâmica em B, ao contrário de A, se inicia em *forte*; 2) a tonalidade em B é escrita em uma tonalidade vizinha de A, neste caso na dominante, um procedimento padrão do rondó clássico.

Observa-se em B um agrupamento rítmico incomum para uma polca de matiz europeia. Nos compassos 35 e 36, 43 e 44, nota-se a presença de síncopes de características rítmicas do *maxixe* e do *samba*, que em 1906 começava a nascer no Rio de Janeiro. (FIG. 3)

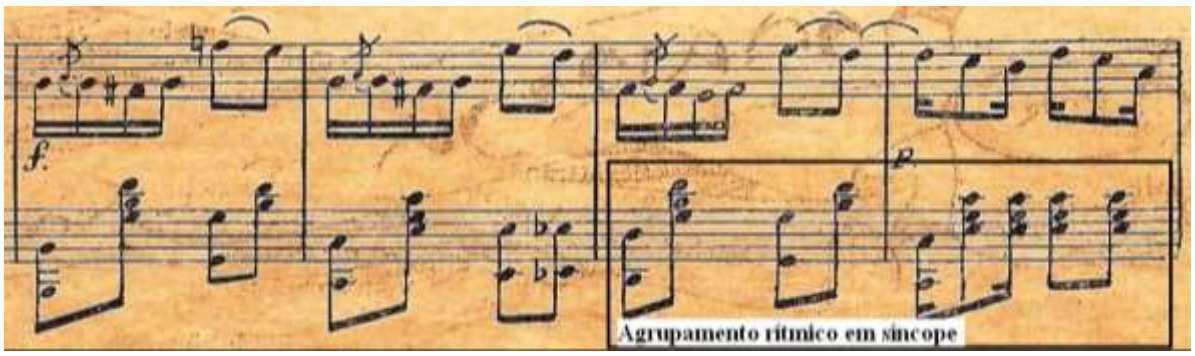


Fig. 3: Agrupamento rítmico em síncope. Fonte: Acervo familiar do Darcy Lopes. Partitura: Donairosa – Segundo Caderno.

A seção C é desenvolvida na tonalidade vizinha de A, no eixo tonal da *subdminante* com subseções em quadraturas. O acompanhamento tem uma característica determinante na pulsação rítmica regular dessa música. Os *trios* são sempre desenvolvidos em tonalidades maior e caracterizam-se por um trecho da partitura onde o compositor sugere, através da dinâmica, uma execução leve, tanto que percebe-se no percurso musical uma ligeira "economia" de notas, tanto na melodia quanto no acompanhamento, em contraposição às seções A e B, ou seja, a parte C, uma vez sendo a terceira parte da música, algo difícil de se ler, determinado tipo de leitor se daria por vencido e acabaria desistindo de continuar a leitura da partitura.

Essas características remetentes ao leitor-modelo de O Malho, presentes em Donairosa, são observadas também nas análises das demais partituras que possuem pontos em comum: acompanhamento e harmonização bastante simples e objetivos, feitos em ostinatos, dotados de uma "economia" na concepção dos elementos, em favor

da melodia, que em grande parte estão dispostas em graus conjuntos, evitando assim saltos com a mão no teclado. Os acordes escritos em sua forma fechada, privilegiando inversões simples, de modo a favorecer a simetria e a pouca movimentação na condução da harmonia, facilitando a leitura. A harmonia é feita exclusivamente por acordes de tríades em tonalidades com até 3 sustenidos ou bemóis proporcionando uma melhor fluência na leitura. (FIG. 5)

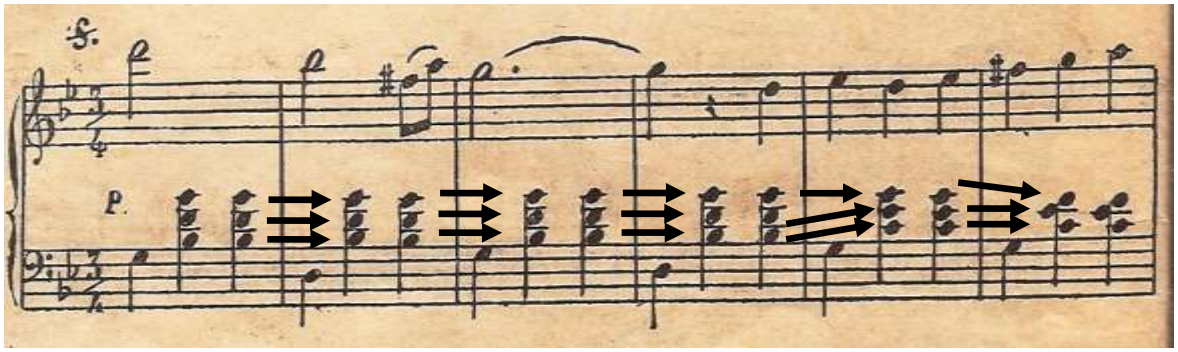


Fig. 4: Movimentação dos blocos harmônicos Fonte: Acervo familiar do Darcy Lopes. Partitura: Elysabeth – Segundo Caderno.

Conclusão

Considerando a existência de um tipo específico de *leitor-modelo* para todas as partituras da primeira fase musical de *O Malho*, podemos constatar que, sob o ponto de vista das estratégias textuais:

1) Há sempre uma preocupação com a fluência na leitura das partituras; uma partitura inserida em uma revista precisava, acima de tudo, ser acessível e de decodificação rápida. O texto musical é esteticamente bem distribuído, com acompanhamentos padronizados e melodias relativamente fáceis de se ler. Os compositores de *O Malho*, escreviam e assinavam as melodias; a parte do piano destinada ao acompanhamento (quase sempre com a mão esquerda) dispunha apenas de acordes e, na maioria das vezes, em sua forma convencional.

2) O uso demasiado de repetições das seções ou estruturas e o emprego de motivos melódicos e ostinatos caracterizavam um efeito "social" em que, quanto mais se repete, mais se memoriza e menos se lê.

3) Predominância da economia dos elementos e o equilíbrio dos mesmos. Uma melodia virtuosa é levemente compensada por um padrão básico de acompanhamento, como em *Donairosa*. Contudo, isso não quer dizer que as partituras foram

necessariamente escritas por compositores pianistas e para pianistas. Nota-se em grande parte delas um certo cuidado com a tessitura da melodia, onde a tessitura das notas é ponderadamente admissível, por exemplo, para um instrumento de sopro.

4) As ilustrações agregam valores visuais à partitura, ora contextualizando-se com os temas, ora apenas como manifestações livres de espírito, um "costume tão inconfessavelmente nacional" segundo Mário de Andrade. É possível dizer que o fato dessas ilustrações estarem presentes nas partituras despertaria o interesse dos não alfabetizados musicalmente, ou mesmo aqueles que podemos chamar de semialfabetizados, seja por afinidade ou simples curiosidade pelo seu resultado sonoro.

5) Os compositores optam por não apresentar detalhadamente as descrições de cunho interpretativo. Grande parte das partituras indica com clareza as repetições das seções e frases. Entretanto, em alguns casos, não há indicação de final com a palavra *fim* em alguma seção específica, seja por um mero descuido gráfico, ou mesmo pela intenção de não se determinar um final. O leitor, nesse caso, se vê livre para ler, interpretar e tocar, tanto as seções que lhe convir quanto a quantidade de vezes que possa repeti-las.

Nesse sentido, percebemos que o *leitor-modelo* das partituras de *O Malho* é senão aquele que detém os conhecimentos básicos de teoria musical de sua época, no caso a "artinha", no que diz respeito à leitura das notas e dos ritmos básicos no *pentagrama*; tem uma pequena independência entre as mãos ao teclado, sendo capaz de focalizar o agrupamento rítmico que irá dominar a peça no uso da mão esquerda e se encarregar basicamente de decodificar as notas da melodia e eventuais mudanças convencionais dos acordes.

Estes apontamentos nos permitem observar que as partituras de *O Malho* indicam um perfil homogêneo de *leitor-modelo* de suas partituras, nos aspectos referentes ao gênero musical, à instrumentação, à uniformidade da escrita, à dosagem de elementos gráficos e informações, às características composicionais, ao emprego harmônico, aos títulos, às ilustrações, formas e estruturas.

Centenas de impressos de natureza e periodicidade diversas circularam no Brasil na primeira década do século XX. Na cidade do Rio de Janeiro, então capital do Brasil, de acordo com o estudo estatístico realizado em 1907 (IBGE), foram fundados 186 periódicos de cunhos distintos, tais como oficiais, humorísticos, noticiários, religiosos,

militares, espíritas, infantis, literários, científicos, históricos, comerciais, didáticos, almanaques, esportivos, industriais, estatísticos e maçônicos. Parte deles perduraram por décadas, outra grande parte sequer ultrapassou a primeira década do século XX.

Nesse contexto, o periódico *O Malho*, foi descrito e reconhecido em seu tempo como semanário humorístico artístico e literário, que veiculava regularmente partituras musicais em suas páginas. Acrescenta-nos saber que 40 mil exemplares de uma única partitura de piano eram disseminados em apenas uma semana, em tantos lugares e para consumidores tão distintos, no ano de 1906: lares, salões, cafés, mulheres, homens, professores de música, sociedades e corporações musicais, trabalhadores da Central do Brasil, chefes de linha, carroceiros, motoristas e porteiros, metrópoles, lugarejos, etc. A essa altura, percebemos o quanto a teoria de Eco foi importante no sentido de não focalizarmos este estudo apenas em quem leu as partituras, mas, também, qual tipo de leitor essas partituras buscaram atrair.

Os impressos de *O Malho* se configuraram como um lugar possível para se articular e delinear esse novo conceito de leitor-modelo-musical, a partir da observação e da análise do uso de suas estratégias textuais. Todavia, entendemos que esta discussão pode vir a servir de ponto de partida para tantas outras pesquisas, como o início de um tema que precisa ser discutido e desenvolvido. Os desafios no delineamento desse novo conceito de *leitor-modelo-musical* poderão, cada vez mais, se desenvolver sob o ponto de vista da análise do discurso sonoro em suas diversas formas de escrita, cada qual com suas especificidades no que tange às suas estratégias textuais.

Referências

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Capítulo 7.

ECO, Umberto. *Lector In Fabula.* São Paulo: Perspectiva, 1986. Capítulo 3.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Capítulo 1.

LANA, Éric Vinícius de Aguiar. Partituras de *O Malho* e seu leitor modelo. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Vale Rio Verde, Betim, Minas Gerais, 2011.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. *Musicologia e Filosofia:* mímesis na linguagem musical. In: Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM, vol. II. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001. Pag. 496-500.

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música.* 5. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 1064 p.
STIER, Charles. *On Performance*. Maryland: Word Masters, 1992.

ACERVO MUSICAL DO ARQUIVO ECLESIÁSTICO DA ARQUIDIOCESE DE DIAMANTINA – MG: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO E SUA REINTEGRAÇÃO

Evandro dos Santos Archanjo[*]

Resumo:
Este trabalho enquadra-se como estudo exploratório do acervo musical do Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Diamantina – MG (AEAD), que abriga um significativo número de documentos musicais constituído, em sua maioria, por partituras e partes manuscritas de músicos atuantes no local, entre a segunda metade do século XVIII a meados do século XX. Para tal, foi selecionado particularmente a música de salão, tendo como objetivo, por um lado, analisar este repertório à luz das expressões culturais e representações sociais e identidades diamantinenses na primeira metade do séc. XX e, por outro, a reconstituição musical adaptada à atualidade de um conjunto de obras selecionadas. Nesta componente, foi realizada a transcrição, edição e interpretação de um repertório adaptado para um quarteto instrumental, como ressignificação musical e cultural da memória contida em notação musical e contribuição para a circulação e recepção das práticas musicais de Diamantina de início do século XX na atualidade.

Palavras-chave: Manuscritos musicais. Bandas de música. Música de salão. Acervos musicais. Arquivo.

Introdução

A partir de 1944 com o início das pesquisas realizadas pelo musicólogo teuto-uruguaio Francisco Curt Lange (1903-1997) nas cidades do interior de Minas Gerais, uma até então insuspeita produção musical começa a se descortinar. A música de José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita e de seus contemporâneos como Marcos Coelho Neto e Francisco Gomes da Rocha, editadas em 1951 pelo próprio Lange e executadas em diversos países da Europa, Estados Unidos e América do Sul, passam a chamar a atenção de pesquisadores e críticos, dando início a uma atividade musicológica baseada na "descoberta" e interpretação de tais obras, tendo como foco a música de cunho litúrgico setecentista.

Dentre as diversas cidades mineiras visitadas por Lange em suas pesquisas, Diamantina, anteriormente conhecida como Arraial do Tejuco, é uma das que abriga ainda hoje um considerável *corpus* de manuscritos musicais que abrangem desde a segunda metade do século XVIII até meados do século XX. A partir de 1961 outros pesquisadores, como Cleofe Person de Mattos, Mercedes Reis Pequeno, Maria da Conceição Rezende e Elmer Corrêa Barbosa também visitaram os arquivos

[*] Mestrando em musicologia (linha Música e Cultura) no PPG-Música da UFMG, sob a orientação da Professora Doutora Edite Rocha. evandroarchanjo@gmail.com

diamantinenses em busca da música sacra do século XVIII, tendo este último publicado juntamente com Adhemar Campos Filho, Aluízio José Viegas e a própria Cleofe Person o Catálogo de Microfilmes "*O ciclo do ouro – O tempo e a música do barroco católico"* pela PUC/RJ em 1979.

Com a vinda do *XIV Festival de Inverno da UFMG* para Diamantina em 1981, os acervos musicais da cidade passaram novamente a ser alvo de pesquisas que visavam a exploração de novas fontes e gêneros musicais que pudessem ser executados em concertos e saraus. A pesquisadora Odette Ernest Dias foi quem liderou essas pesquisas que não se limitaram somente aos arquivos e bibliotecas, mas se estendeu até as casas de diversos músicos da cidade onde recolheu modinhas, canções e boa parte do que se sabe sobre a biografia de alguns compositores atuantes no local na transição do século XIX para o século XX.

O presente trabalho é sequência da pesquisa exploratória no acervo musical do Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Diamantina – AEAD, que identificou até o momento três fundos que o compõem e três intervenções que resultaram na sua parcial catalogação e inventariação, tendo por objetivo sua reintegração e contextualização por meio do tratamento das fontes documentais, transcrições e edições de parte dessas músicas para quarteto instrumental e interpretação em concertos.

1. O acervo

Através de pesquisa bibliográfica documental e trabalho de campo, foram identificados no acervo do AEAD até o momento três fundos: 1) acervo da Banda do Corinho, extinta em 21 de setembro de 1916, doado ao Asilo Pão de Santo Antônio de Diamantina pelo então maestro João Nepomuceno Ribeiro Ursini; 2) coleção vinda do senhor Vicente de Paula Barbosa, que residiu em São Gonçalo do Milho Verde, distrito de Serro - MG, sem data de aquisição e contendo um número estimado de algumas centenas de partituras, incluindo cópias manuscritas de músicas de Lobo de Mesquita e 3) coleção proveniente da Banda do Seminário Provincial de Diamantina, inaugurada em 20 de março de 1899 e extinta em 1964, que teve como seu fundador o padre português Luiz Gonzaga Boavida e é composto por 19 caixas contento uma média de 50 envelopes de partituras cada, além de métodos para harmônio, órgão, piano, solfejo, clarinete, flauta e hinários litúrgicos dentre outros documentos como cartas e anotações.

Este arquivo abrigou três intervenções em períodos distintos da história, que contribuíram para a sua parcial organização e catalogação: uma por parte da Biblioteca Nacional em 1961, a segunda em 1976 por Elmer Barbosa com o projeto "*O ciclo do ouro – o tempo e a música do barroco católico"* da PUC/RJ e, a última, pela UFMG, em 1997, através do projeto *Portal Pólo Jequitinhonha*[113] com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG (ARCHANJO e PIMENTA, 2016, p.750).

A unificação das coleções se deu de maneira gradativa. Há relatos de que no Arquivo Eclesiástico de Diamantina já houvesse documentos musicais, possivelmente o que chamamos aqui de segundo fundo (Vicente Barbosa) e devido a isso o arquivo se tornou o referencial para depósito de novas coleções. A intervenção ocorrida em 1997 dentro do projeto *Portal Polo Jequitinhonha* foi a única identificada tendo como objetivo a catalogação e inventariação do acervo e foi a responsável pelo traslado da coleção da Banda do Corinho que se encontrava em precárias condições no Asilo da Pia União do Pão de Santo Antônio para o Arquivo Eclesiástico. Em 2008 o então arcebispo de Diamantina, Dom Paulo Lopes de Faria (1997 – 2007), teve o desejo de criar o Museu da Música de Diamantina, e levou também para o Arquivo Eclesiástico as 19 caixas[114] de partituras da Banda do Seminário, contando com o apoio da musicóloga Maria da Conceição Rezende para o início do trabalho. Mas com o falecimento de Dom Paulo em 2009 esse trabalho não foi levado adiante, sendo retomado recentemente pelo atual arcebispo Dom Darci José Nicioli com o suporte técnico e musicológico do CEAMM[115] – Centro de Estudos dos Acervos Musicais Mineiros.

O acervo traz subsídios para diversos gêneros musicais, dentre os quais destacamos a 1) música sacra: missas, motetos, novenas e ladainhas; 2) música de salão: valsas, polkas, modinhas, mazurkas e quadrilhas; 3) música de participação política: marchas, hinos e dobrados; e 4) materiais didáticos: métodos para piano, órgão, harmônio, flauta, clarinete e solfejo, sendo a música de salão o objeto deste trabalho.

---

[113] Disponível em: https://www2.ufmg.br/polojequitinhonha/Programa-Polo/Projetos/Cultura/Finalizado/Acervo-de-Partituras-Historicas-de-Diamantina-Pesquisa-Recuperacao-e-Integracao-Musical acesso em 05/03/2017.

[114] Das 19 caixas que compõem este fundo, as de número 17 e 18 contém documentos referentes à criação do referido Museu da Música de Diamantina e alguns trabalhos da musicóloga Maria da Conceição Rezende que seria a responsável pelo aporte musicológico do museu.

[115] CEAMM – Centro de Estudos dos Acervos Musicais Mineiros, grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Edite Rocha e certificado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, com o número de registro http://dgp.cnpq/espelhogrupo/5585943358838943

2. A música de salão em Diamantina

As primeiras referências a esse gênero musical remontam à segunda metade do século XVIII, quando a cidade ainda era chamada Arraial do Tejuco. O contratador de diamantes João Fernandes de Oliveira e sua companheira, a mulata Chica da Silva, eram proprietários de um palácio na *Chácara da Palha*, nos arredores do antigo arraial, onde a partir de 20 de abril de 1766, o *"Teatrinho de Bolso da Chica da Silva"* passou a ser utilizado com regularidade em festas de casamento e recepções.

O casal João Fernandes e Chica da Silva foram figuras eminentes que estimularam a produção musical no arraial no século XVIII. Eles teriam uma corte de escravos, que além de trabalharem na extração de diamantes, eram também músicos e cantores (BRESCIA, 2010, p. 122).

Com o declínio da exploração dos diamantes na região de Diamantina a partir de 1832, os hábitos dos diamantinenses sofreram transformações. Mestiços e alforriados povoavam a cena musical da cidade enquanto as elites ostentavam hábitos de consumo requintados com a aquisição de produtos importados e pianos ingleses e franceses, o que alimentou a música de convívio e os saraus (CONCEIÇÃO E FERNANDES, 2007, p. 26). Na segunda metade do século XIX, em 1867, a chegada das Irmãs Vicentinas e dos Padres Lazaristas na cidade fez surgir respectivamente o Colégio Nossa Senhora das Dores e o Seminário Provincial, ambos com o ensino formal da música na grade curricular dos internos baseada nos tratados de harmonia vindos da França[116], o que fez aumentar a atividade musical na cidade e fomentou as práticas musicais domésticas.

Segundo Paulo Castagna (2003), com a progressiva ascensão da burguesia e, consequentemente, com a mudança de hábitos da nobreza, surgiu uma prática musical doméstica ou de salão destinada a um entretenimento mais leve e menos erudito que aquele proporcionado pela ópera e pela música religiosa. Assim, a música doméstica urbana, praticada por amigos e familiares em festas ou momentos de lazer, privilegiou formas de pequeno número de intérpretes.

Nessa fase desempenharam especial função na música de salão as canções acompanhadas, que uniam a música à poesia, arte esta que conquistou os saraus domésticos setecentistas. Surgiam, então, canções a uma ou mais vozes, em idiomas

[116] Segundo Odette Ernest Dias, os tratados de harmonia em questão, descobertos em suas pesquisas, eram os mesmos usados por ela no Conservatório de Paris.

locais e acompanhadas de instrumento harmônico. Na Itália apareceu a *canzonetta*, na Espanha a *seguidilla*, na França a *ariette*, na Áustria e Alemanha o *Lied* e em Portugal a *modinha*[117].

Nos três fundos do acervo do AEAD foram identificados, além da música sacra e de participação política, a música de salão e peças de virtuosismo para instrumentos solistas, com um expressivo número de valsas compostas para banda, algumas delas transcritas para harmônio[118] e outras cujas partes existentes são para flauta, o que levanta a hipótese deste gênero musical ter sido executado por grupos menores em locais fechados como clubes ou casas de família.

Além do AEAD, este gênero está presente em outros dois grandes acervos musicais de Diamantina: acervo musical da Biblioteca Antônio Torres – IPHAN (BAT) e arquivo da Banda do 3º Batalhão da Polícia Militar[119] (B3ºBPMMG). Nossa pesquisa identificou partes e/ou cópias de uma mesma obra em pelo menos dois destes arquivos, o AEAD e a BAT, o que nos leva a crer que essas partes tenham pertencido a herdeiros desses documentos, e que por vários motivos, tenham sido encaminhados às diversas instituições. Por ser comum a presença de partes individuais e não de partituras, a dispersão dos documentos entre os diversos arquivos e também em casas de músicos facilita a sua perda e dificulta a remontagem integral das obras. A seleção das obras apresentadas no presente trabalho se deu por ocasião do *II Festival Internacional de Música Histórica de Diamantina*[120] e teve como foco dentre a música de salão e as peças de virtuosismo para instrumentos solistas, as que se encontravam em melhores condições ou que continham o maior número de partes individuais a serem reconstituídas.

2.1. A pesquisa e seleção das obras interpretadas

[117] Um dos primeiros trabalhos publicados sobre a música de salão foi o de Sylvio Roméro (1881) e só mais tarde a partir dos estudos de Mário de Andrade (1930 e 1944) especificamente sobre a *Modinha* e o *Lundu* é que as características desse gênero musical foram sendo melhor exploradas.

[118] Algumas transcrições foram feitas pelo próprio compositor, um exemplo recorrente são as composições de João Nepomuceno Ribeiro Ursini, regente da banda do Corinho na época de sua extinção em 1916. Parte das valsas que foram identificadas até o momento como de sua autoria trazem indicação de que a versão para harmônio foi arranjada do original para banda, outras não trazem tal informação. Existem ainda peças de outros compositores que foram arranjadas por Ursini.

[119] Criada em 1895, a Banda do 3º Batalhão da Polícia Militar de Diamantina é a mais antiga da corporação e absorveu em seu arquivo o acervo que seria da Banda do Corão, extinta no final do século XIX e início do XX.

[120] II Festival Internacional de Música Histórica de Diamantina – De la Mancha ao Sertão: o ibérico na tradição musical do Brasil. Ocorrido entre 19 a 28 de fevereiro de 2016. Diamantina – MG.

O trabalho de pesquisa deste repertório teve impulso durante o *I Festival de Música Antiga de Diamantina* ocorrido em 2015, que trouxe como mote o "Patrimônio Imaterial e o Patrimônio Material: um diálogo necessário", onde sob a orientação de Odette Ernest Dias e Mary Ângela Biason, visitamos os acervos musicais da cidade e discutimos o contexto histórico de cada um dos acervos, a sua relevância e as memórias nele contidas.

Mais tarde, por ocasião do *II Festival Internacional de Música Histórica de Diamantina*, ocorrido em fevereiro de 2016, que teve como tema a tradição ibérica na música produzida no sertão do Brasil, a pesquisa musicológica nos acervos da cidade se constituiu como um elo entre o primeiro e o segundo festival; no primeiro, houve a visita aos acervos e no segundo a escuta e a reintegração de tais obras no contexto atual por meio de transcrição, edição e interpretação desse repertório em concerto. Fato que ganhou mais força e estímulo no mês de julho de 2016 com o projeto *Territórios de Invenção – Residências Musicais*[121] promovido pela Fundação de Educação Artística de Belo Horizonte, que trouxe novamente o tema da pesquisa musical em fontes primárias nos acervos e sua ressignificação por meio de transcrições e interpretações.

A seleção das obras transcritas e executadas em concerto pelo Quarteto Diamantino[122] no *II FIMHD* teve como foco a música composta na transição do século XIX para o XX e abrangeu o período entre 1872 e 1904, contemplando obras que tivessem o maior número de partes individuais que permitissem a sua reconstituição ou que estivesse escrita para instrumento harmônico, como piano ou harmônio. O programa do concerto em questão contou com onze peças, sendo: 2 valsas, 1 mazurka, 4 polkas, 1 quadrilha e 3 peças de virtuosismo[123]para instrumentos solistas.

2.2. Processo de reconstituição e transcrição

A primeira etapa do processo de reconstituição das obras foi a busca pelo maior número de partes individuais existentes no acervo. Em seguida foi feita a fotografia

[121] Disponível em: http://www.residenciasmusicais.com.br/a-fundacao-de-educacao-artistica/ acesso em 11/03/2017.

[122] Quarteto instrumental formado por flauta, violino, viola e violoncelo, fruto do trabalho de pesquisa realizado por Evandro Archanjo nos acervos musicais de Diamantina – MG e que tem como principal objetivo a divulgação da música de salão composta em Minas Gerais na passagem do século XIX para o XX.

[123] Das três peças de virtuosismo, apenas a *Salóia, variações para flauta*, composta por Jean Victor Foureaux não se encontra no acervo do AEAD e sim na Biblioteca Antônio Torres – IPHAN.

técnica que possibilitou a junção das partes de cada obra e a partir daí a sua transcrição. Depois de pronta a partitura e com base em alguns apontamentos de orquestração de Samuel Adler (1989), foram feitos os arranjos para quarteto instrumental formado por flauta, violino, viola e violoncelo, buscando interferir o mínimo possível no texto musical original de cada compositor.

Como podemos verificar na tabela abaixo, a instrumentação encontrada da maioria das obras sugere que sua formação original tenha sido para banda, algumas com partes para instrumentos raros como o ophicleide e o helycon, que na transcrição foi transferida para o violoncelo.

Tabela 1. Programa do concerto de acordo com os documentos originais do AEAD.

TÍTULO	DATA	AUTOR/COPISTA/ ARRANJADOR	FORMAÇÃO INSTRUMENTAL	GÊNERO	OBSERVAÇÕES
Seductora	Sem data	João Feliciano	Requinta, 1ª e 2ª clarinetes, 1º, 2º e 3º altos mi*b*, 1º e 2º pistons, bombardino, barítono, 1º e 2º trombones, baixo de mi.	Valsa	Arranjo e cópia de João Feliciano
Extremosa[124]	1891	Por Macedo (João Baptista de Macedo?), cópia de João Baptista Teixeira.	Requinta, 1º e 2º altos mi*b*, trombone, baixo si*b*.	Valsa	Offerecida por Maria Setembrina a seu pai Cláudio Augusto Ribeiro de Almeida.
O anjo querido	1872	João Nepomuceno Ribeiro Ursini	Requinta, rabeca, 1º e 2º pistons si*b*, 2º trompa mi*b*, 1º ophicleide em dó, bombo.	Introdução e Polka	Rabeca seria o antigo nome dado ao violino (?)
En el cielo	1904	Por Pedro José Palau. Cópia de Modesto Antônio Ferreira.	Piano	Introdução e Mazurka	
Variações para piston	1895	Fernando Victor Foureaux	Flautim ré*b*, clarinete si*b*, piston solo, 2º piston si*b*, 1º, 2º e 3º sax si*b*, 1º ophicleide em dó, helycon em dó, baixo em dó.	Variações	
Moças mineiras	1895	Antônio Efigênio de Souza "Paraguai"	Requinta, clarineta, pistons, sax em mi*b*, trombones, baxo.	Polka	
Variações para Ophicleide	1893	João Victor Foureaux	1º clarinete si*b*, 1º e 2º pistons, alto mi*b*, ophicleide solo,	Variações	

[124] Existe também a versão desta obra para Harmonium, feita por J. N. R. Ursini.

			contrabaixo si*b*, bombo.		
Patativa	Sem data	João Batista de Macedo "Pururuca"	Flauta, violino, baixo.	Polka	
O meu penar	1895	Antônio Efigênio de Souza "Paraguai"	Requinta, clarineta, pistons, 1º e 2º sax. 1º e 2º trombones, bombardon	Polka	
Último gemido	Sem data	Autor desconhecido	Violino, 2ª e 3ª clarinete, violoncelo	Quadrilha	
Salóia*	1900	Jean Victor Foureaux	Flauta solo, 2ª flauta, requinta, violino, marcante em dó	Variações	*Acervo da Biblioteca Antônio Torres

Nas partes originais, notou-se comum o dobramento rítmico e melódico de vozes, principalmente entre os saxofones e trombones, clarinetes e pistons, ophicleide e baixo, num estilo de melodia acompanhada, sendo a melodia conduzida por clarinetes e pistons, a harmonia pelos saxofones e trombones e a base harmônica pelo ophicleide e o baixo, não havendo, no entanto, uma polifonia mais elaborada ou contrapontística, o que trouxe certa dificuldade na transposição para quarteto. Como forma de solucionar tais problemas, adotamos de forma genérica o seguinte método: a melodia ficaria com a flauta, o acompanhamento seria distribuído entre o violino e a viola (com cordas duplas quando possível) e o baixo ficaria com o violoncelo. As *Variações para Piston* foram transcritas para o violino e as *Variações para Ophicleide* foram distribuídas entre o violoncelo e a viola (fazendo alternância a cada ritornelo) com pequenas alterações idiomáticas para cada instrumento. Nos exemplos a seguir temos os *fac-símiles* da obra " Moças Mineiras", de Antônio Efigênio de Souza "Paraguai" e as duas primeiras páginas do arranjo feito desta obra, com a melodia transcrita para flauta, oitavada com o violino, a harmonia feita pela viola em cordas duplas e a base harmônica no violoncelo.

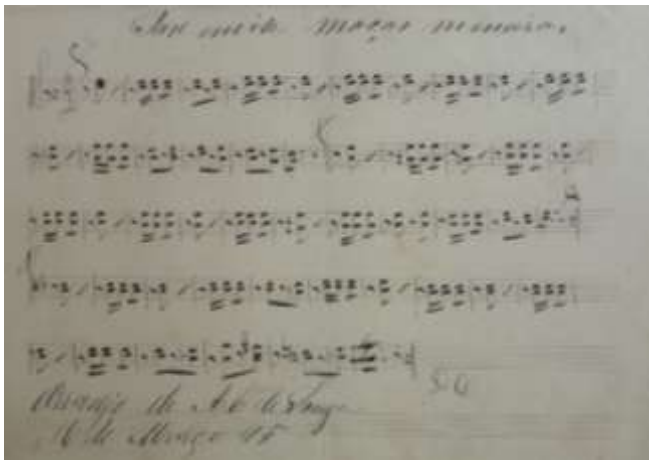


Figura 1: Parte de saxofones mib de "Moças mineiras", arranjo de Antônio Efigênio de Souza "Paraguai" Dobramentos rítmicos nos saxofones mib.

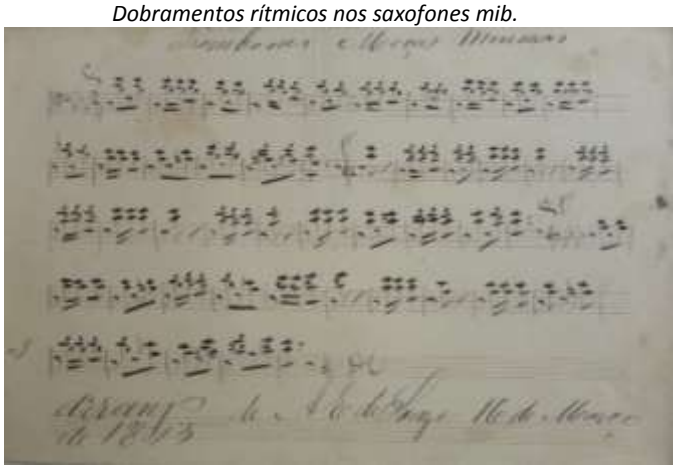


Figura 2: Parte de trombones de "Moças mineiras", arranjo de Antônio Efigênio de Souza "Paraguai" Dobramentos rítmicos nos trombones.

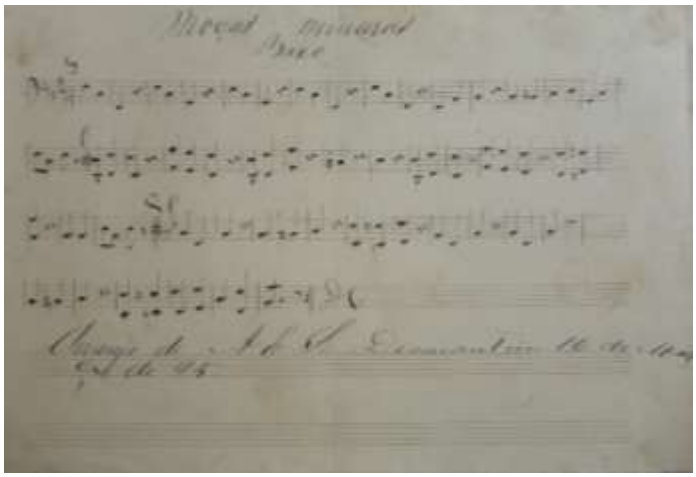


Figura 3: Parte de baixo de "Moças Mineiras", arranjo de Antônio Efigênio de Souza "Paraguai"

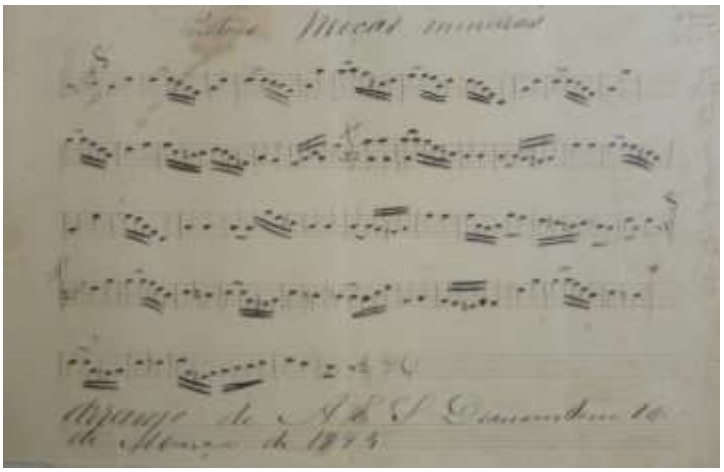


Figura 4: Parte de pistons de "Moças Mineiras", arranjo de Antônio Efigênio de Souza "Paraguai". Com dobramento rítmico-melódico com as clarinetas.

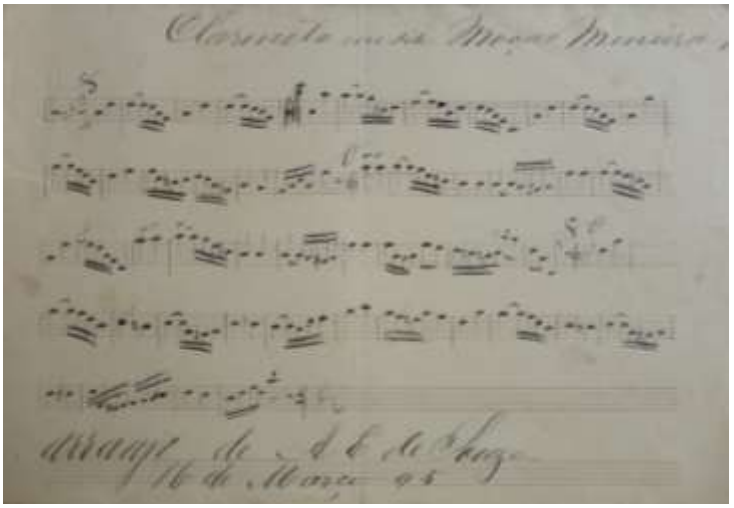


Figura 5: Parte de clarineta em sib de "Moças Mineiras", arranjo de Antônio Efigênio de Souza "Paraguai". Com dobramento rítmico-melódico com os pistons

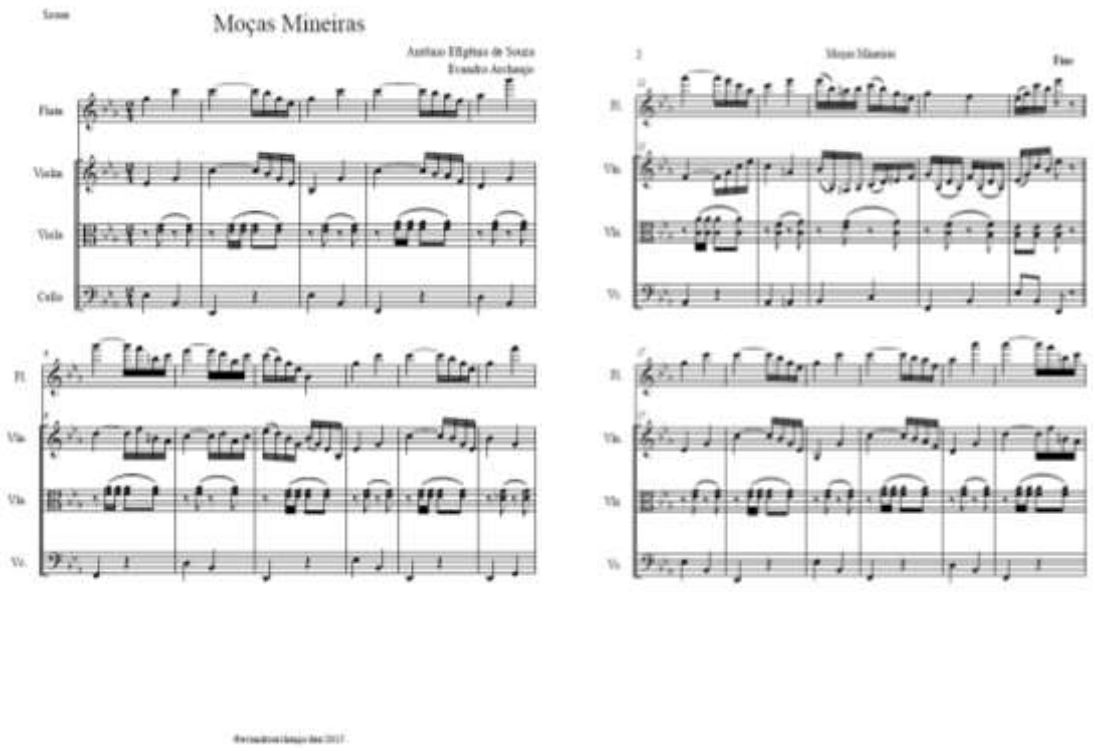


Figura 6: Primeira e segunda páginas do arranjo feito por Evandro Archanjo da obra "Moças Mineiras", de Antônio Efigênio de Souza.

Considerações finais

A pesquisa em música requer muitas vezes o acesso a documentos primários há muito guardados ou mesmo esquecidos em caixas, acervos, casas de particulares, arquivos de irmandades religiosas ou bibliotecas (CASTAGNA,1997, p.35). Não é raro o fato de que no Brasil muito já perdemos boa parte de nossa história pela literal destruição de arquivos, os motivos são os mais diversos e vão desde casos de doenças contagiosas[125] de seus proprietários até por tais acervos se tornarem um estorvo nas mãos de herdeiros que sequer os conseguiam decifrar.

Trabalhos de pesquisa em acervos musicais históricos tendo como finalidade a sua reintegração contextualizada por meio de edições práticas tem se mostrado uma ação desafiadora e ao mesmo tempo eficiente no caso particular na cidade de Diamantina. A transcrição de obras originais para formação instrumental tão diversa para um grupo de câmara tão restrito apresentou vários desafios, no que diz respeito à idiomática, tonalidades (que se mantiveram as mesmas dos originais), partes ausentes no conjunto, *etc*., mas com isso, outras ações têm sido tomadas no intuito de conservar e

[125] Como no caso de João de Deus de Castro Lobo que pode ter tido parte de seus manuscritos queimados sob temor de contágio da sífilis e/ou tuberculose que o vitimou (Castagna,2012 apud Gabriel,2004).

disponibilizar a pesquisadores e ao público geral tais documentos e as memórias adjacentes neles contidas.

Depois de apresentado em concerto pelo Quarteto Diamantino esse primeiro conjunto de obras, tivemos uma positiva devolutiva do público presente sobre a importância de tal ação na preservação da memória e cultura locais. Foram vários os relatos de pessoas sobre como essas músicas lhes eram de alguma forma familiares. Citamos em especial o caso de Cássia Foureaux, bisneta do compositor Jean Victor Foureaux, que em busca pela sua ancestralidade, obteve muitas informações sobre sua genealogia através dos próprios documentos musicais presentes nos acervos diamantinenses e da região, fato que seria improvável se não fosse a abrangência alcançada na publicidade de um concerto dentro da programação de um festival internacional.

Outra consequência positiva desta ação, foi a criação do CEAMM, no âmbito mais abrangente dentro do Estado de Minas Gerais e posteriormente do Núcleo de Estudos dos Acervos Musicais de Diamantina – NEAMD, que objetiva integrar ações no tratamento dos três grandes acervos musicais da cidade e incentivar a conservação e futura disponibilização *on line* desses acervos para a comunidade acadêmica e geral, bem como a troca de informações e produção de material bibliográfico a partir de tais documentos.

Referências

ADLER, Samuel. The Study of Orchestration. New York. Second edition. W. W. Norton & Company. Inc. 1989.

ANDRADE, Mário. Modinhas Imperiais. Belo Horizonte. Editora Itatiaia. 1980.

ARCHANJO, Evandro; PIMENTA, Augusto. Acervo musical Pão de Santo Antônio Diamantina Minas Gerais: reconsiderando a unidade. In: ROCHA, Edite; PÁSCOA, Márcio;

EUFRÁSIO, Vinícius (Org.s). **Caderno de Resumos e Anais do IV SIMIbA e I Congresso ABMUS.** Belo Horizonte: Escola de Música UFMG, 2016.

BARBOSA, Elmer C. Corrêa. O ciclo do ouro; o tempo e a música do barroco católico; catálogo de um arquivo de microfilmes; elementos para uma história da arta no Brasil. Rio de Janeiro: PUC, Funarte, Xerox, 1979.

BRESCIA, Rosana de Moraes Marreco Orsini. *C'est là que l'on joue la Comédie: Les*

Casas da Ópera em Amérique Portugaise (1719-1819). Tese de doutorado. Sorbonne IV, Nova de Lisboa. 2010.CONCEIÇÃO, Wander. e FERNANDES, Antônio Carlos. La Mezza Notte, o lugar social do músico diamantinense e as origens da Vesperata. UFVJM. 2007.

CASTAGNA, Paulo. O "roubo da aura" e a pesquisa musical no Brasil. X Encontro Nacional da ANPPOM, Goiânia, 27 a 30 de agosto de 1997. Anais. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997.

- - -. A modinha e o lundu nos séculos XVIII e XIX. Apostila do curso de História da Música Brasileira, Instituto de Artes da UNESP. 2003.

- - -. Produção musical e atuação profissional de João de Deus de Castro Lobo (1794 – 1832): do desaparecimento de seus autógrafos à transmissão de sua música pelas redes sociais. Opus. Porto Alegre. v. 18, n. I, p. 9-40. Jun. 2012.

LANGE, Francisco Curt. História da Música na Capitania Geral das Minas Gerais. Volume VIII. Vila do Príncipe do Serro do Frio e Arraial do Tejuco. Conselho Estadual de Cultura de Minas Gerais. Belo Horizonte – 1983.

ROMÉRO, Sylvio. Cantos Populares do Brasil. Livraria Classica de Alves & Comp. Segunda edição melhorada. Rio de Janeiro. 1897.

SOUZA, Antônio Efigênio de. Moças Mineiras. Partes manuscritas cl. sax. tromb. bx. Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Diamantina. 1895.

DAS HAGIOGRAFIAS DE UM HOMEM À MUSICOLOGIA DE UM "SANTO": EM BUSCA DE FONTES PARA UMA HISTÓRIA MUSICAL DE PADRE CÍCERO

Fernando Lacerda Simões Duarte[*]

Resumo:
Padre Cícero Romão Batista (1844-1934) e a devoção à sua figura têm sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, mas constituem ainda desafios a tantas outras, inclusive à Musicologia. Se a devoção ao santo popular foi notabilizada pelos benditos entoados por seus devotos, pouco ainda se sabe das práticas musicais na região do Cariri no tempo de padre Cícero, ou mesmo do papel da música em sua formação e atuação. O presente trabalho parte da localização de uma fonte musical que pertencera ao sacerdote e que hoje se encontra recolhida ao Memorial Padre Cícero, na cidade de Juazeiro do Norte: *Echos du Monde Religieux*, publicada em Paris por Durand et Schoenewerk, provavelmente em 1857. Estão na capa as seguintes anotações manuscritas: "À tua glória, oh meu Deus!", "José Joaquim Telles Marrocos", "É do padre Cicero Romão Baptista", "Em 4 volumes. É do P. Cicero Romão", "Crato 23 de Junho 1890". Neste trabalho, busca-se apresentar possíveis trajetórias para uma investigação musicológica, a partir das pesquisas de campo realizadas até o momento no estado do Ceará. Recorre-se à literatura, à pesquisa documental e de campo a fim de responder aos seguintes problemas: quais acervos poderiam recolher fontes para o estudo da música envolvendo padre Cícero e em quais é possível descartar tal possibilidade? Quais os tipos de fontes concentradas nos acervos cearenses já visitados? Qual narratividade sugere a fonte localizada no Memorial Padre Cícero dentro dos grandes movimentos que orientaram as metas globais e musicais católicas no período que compreende a vida do sacerdote? Procedeu-se à análise dos resultados com base nas noções de memória, tradição e identidade de Joël Candau, de *affordance* do patrimônio cultural em Candau e Maria Leticia Mazzucchi Ferreira, bem como a partir da abordagem da Igreja Católica enquanto sistema social, a partir de Niklas Luhmann e Walter Buckley. Os resultados apontam para a contextualização da vida de padre Cícero durante a consolidação da Romanização no Brasil, movimento que propunha a unidade administrativa e ritual em torno da Cúria Romana e forte cerceamento às devoções do catolicismo popular. No plano das metas e práticas musicais, vê-se culminar em fins do século XIX a influência da música dos teatros na música litúrgica e nas primeiras décadas do XX, a gradativa assimilação de um modelo que propunha restaurar a música ao seu lugar de dignidade nos templos. Neste sentido, a coletânea localizada ainda se revela alinhada às práticas anteriores à Restauração musical católica. Dentre os acervos visitados, a Sala de História Eclesiástica do Ceará da Arquidiocese de Fortaleza, localizada no mesmo conjunto arquitetônico do Seminário da Prainha, guarda livros com registros das atividades deste seminário, o que pode cooperar para a presente investigação. Já no Seminário do Crato, foi constatada a ausência de fontes mais antigas. Finalmente, o acervo mais promissor parece ser a biblioteca pessoal de padre Cícero, que se encontra sob os cuidados da Casa Museu do Padre Cícero, em Juazeiro do Norte, que se encontrava fechada ao público ao tempo da pesquisa.

Palavras-chave: Música litúrgica – Igreja Católica Romana. Romanização e catolicismo popular. Memória, identidade e música.

Introdução

Inserida no contexto de uma cultura específica e indissociável desta, a música de função religiosa revela, por um lado, opções individuais de compositores e, por outro, padrões estabelecidos neste contexto cultural. Tal afirmação se revela igualmente válida

[*] Estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG com bolsa CAPES – PNPD. E-mail: lacerda.lacerda@yahoo.com.br.

tanto para os benditos entoados em Juazeiro do Norte-CE, quanto para as missas e motetos em língua latina cuja prática foi consideravelmente descontinuada após o Concílio Vaticano II (1962-1965). Assim sendo, é possível abordar a prática e a produção musical ligada ao culto de determinado sistema religioso a partir de referenciais culturais gerais, que se encontram além dos limites deste sistema, mas também de convenções e metas ou padrões estabelecidos pelo próprio sistema. Por outro lado, a dimensão do mistério que se revela atributo das expressões e manifestações religiosas (ELIADE, 2001) não deve ser perdida de vista aos se considerar a produção do repertório de função ritual. Tal aspecto pode ser lido de maneira bastante recorrente em etnografias de práticas musicais religiosas, independentemente da religião com a qual se relacione. Esta complexa dimensão das práticas religiosas e musicais parece menos presente, entretanto, no estudo da música religiosa de tradição escrita, ainda que considerada no contexto de sua produção, já que é expressa muitas vezes por meio de narrativas, pela oralidade dos sujeitos envolvidos nas práticas musicais.

O presente trabalho se encontra diante de uma dimensão de mistério inerente às religiões, em pequena parte pela fonte musical que será estudada, mas principalmente em razão do sujeito do qual a pesquisa se ocupa, padre Cícero Romão Batista (1844-1934). Santo, beato, latifundiário, político, insubordinado à hierarquia eclesiástica, fundador de Juazeiro do Norte: estes e tantos outros atributos compõem as tramas biográficas e hagiográficas desta personagem venerada na devoção popular, sobretudo na região Nordeste do Brasil, embora não tenha tido a santidade reconhecida institucionalmente da Igreja Católica. Ao contrário, a instituição religiosa durante muito tempo foi avessa à sua figura, como se verá mais adiante.

Uma fonte musical recolhida ao Memorial Padre Cícero, em Juazeiro do Norte-CE deu origem à presente investigação. Trata-se de *Echos du Monde Religieux* (ECHOS DU MONDE RELIGIEUX, [1857]), coletânea de música sacra católica publicada em Paris por Durand et Schoenewerk, provavelmente em 1857. Nesta fonte se encontram anotações que indicam seu proprietário, a provável data da aquisição e a relação deste proprietário com o conteúdo musical da fonte: “À tua glória, oh meu Deus!”, “José Joaquim Telles Marrocos”, “É do padre Cicero Romão Baptista”, “Em 4 volumes. É do

P. Cicero Romão", "Crato 23 de Junho 1890". Além disto, esta última anotação sugere que padre Cícero talvez possuísse os outros volumes da coletânea.

A presente investigação se estrutura a partir dos seguintes problemas: como a fonte musical em questão e a música litúrgica podem ser compreendidas na biografia ou nas hagiografias de padre Cícero? Quais aspectos a fonte revela das metas e das práticas musicais do catolicismo romano neste período? Tendo sido produzida e adquirida por padre Cícero anteriormente ao *motu proprio* "*Tra le Sollecitudini*" sobre a música sacra, de Pio X, a fonte se revela totalmente incompatível com os movimentos de restauração de caráter global no catolicismo romano deste período, notadamente a Romanização e a Restauração musical católica? Quais os possíveis elementos que podem ter levado ao contato de padre Cícero com esta fonte? E finalmente, quais outras fontes poderiam servir à ampliação da compreensão do papel da música na trajetória de padre Cícero, do Crato, em finais do século XIX e da nascente Juazeiro do Norte, que hoje se tornou destino de tantos devotos de padre Cícero?

Para responder a tais questões, foi realizada pesquisa de campo em busca de fontes primárias em acervos e demais entidades custodiadoras nas cidades de Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha e Fortaleza, no estado do Ceará. Recorreu-se ainda à pesquisa bibliográfica, a fim de encontrar na literatura uma compreensão mais ampla dos fenômenos que marcaram a trajetória religiosa e política individual de padre Cícero, bem como as orientações ou metas musicais e globais do sistema religioso católico na periodização da fonte primária da qual se originou esta investigação. Os dados obtidos a partir de tais procedimentos foram analisados com base nas noções de memória, esquecimento e identidade, em Joël Candau (2011), bem como de narratividade e *affordance* do patrimônio cultural aplicadas à musicologia, que recentemente propusemos como via possível para a compreensão dos processos de preservação, salvaguarda e difusão de fontes musicais (DUARTE, 2016a). Mais do que valorizada pelas informações estritamente musicais que possui com vistas à edição musical, compreendemos que tais fontes são portadoras de memórias capazes de auxiliar na compreensão das práticas musicais em determinado contexto. Tais memórias são passíveis de conversão em narrativas de caráter memorial ou historiográfico, que, diferentemente das narrativas pessoais sobre determinados fatos, são em parte, frutos de análises e interpretações do pesquisador que as produz. Mais do que aquilo que Candau

(2011) classificou como memória de alto nível ou memória em sentido estrito, que se relaciona diretamente ao processo da rememoração, tais narrativas se inserem no plano da metamemória, ou seja, dos discursos acerca da memória.

Recorre-se finalmente a uma abordagem do catolicismo romano enquanto sistema social, com base em Niklas Luhmann (1995) e Walter Buckley ([1971]). A partir deste olhar, a instituição religiosa opta por determinadas metas – globais ou estritamente musicais – a partir da comunicação que estabelece com o seu entorno. Apesar de uma retórica holista particularmente pertinente ao se pensar em sistemas institucionalizados como o catolicismo, a abordagem sistêmica não descarta a atuação singular dos indivíduos e pequenos grupos, seja enquanto comportamento aberrante tolerado pelo sistema ou como necessário componente de diversidade interna para a manutenção do próprio sistema. A devoção a padre Cícero nos dias atuais é passível de uma leitura enquanto comportamento aberrante tolerado pelas autoridades eclesiásticas no presente: longe do reconhecimento de uma santidade institucionalmente chancelada e recebendo tratamento de desconfiança ao longo de décadas por parte da própria instituição religiosa, as autoridades eclesiásticas conviveram e ainda convivem com o afluxo de fiéis motivado pela figura do santo popular (SANTANA, 2007). Já no campo da música, a tolerância de um repertório sacro de caráter essencialmente operístico nas primeiras décadas do século XX, mesmo após sua proibição oficial pela Sé Romana pode ser compreendida como exemplo desta relativa tolerância aos comportamentos aberrantes (DUARTE, 2016b).

O trabalho foi estruturado em três eixos: uma busca por compreensão da complexa e multifacetada figura do beato e "luz do sertão" no contexto da Romanização, uma descrição pormenorizada da fonte em questão e sua compreensão à luz dos movimentos de caráter estrutural no catolicismo em finais do século XIX e início do XX e, finalmente, breves considerações acerca dos acervos visitados e as perspectivas para eventual ampliação do presente estudo.

1. Entre hagiografias e biografias

Cícero Romão Batista nasceu na então Vila Real do Crato, hoje município do Crato, no estado do Ceará, em 1844. Apesar de sua aptidão para a leitura e de grande influência dos escritos de São Francisco de Sales em seus primeiros anos de vida, o

ingresso no Seminário da Prainha na capital Fortaleza só viria a se efetivar em 1865, tendo sido ordenado em 1870, dez anos, portanto, após a constituição da diocese do Ceará.

O primeiro bispo da diocese, dom Luís Antônio dos Santos já se encontrava alinhado à autocompreensão do catolicismo romano ou movimento estrutural conhecido como Romanização (PINHEIRO, 1985). A Romanização buscou fortalecer a Igreja do ponto de vista institucional ao tentar difundir por todo o universo católico a identidade romana, suprimindo, até mesmo com o uso de força policial, manifestações da religiosidade que estivessem em desacordo com as práticas oficiais (GAETA, 1997). Neste processo, a vinda de ordens religiosas da Europa para o Brasil foi bastante intensa. Esta diáspora de religiosos tinha por objetivo instruir e moralizar o clero e a sociedade locais, bem como alinhar as práticas rituais ao padrão romano (WERNET, 1987). Com este objetivo o primeiro bispo de Fortaleza trouxe para sua diocese os padres lazaristas (Congregação da Missão), que havia algum tempo já desempenhavam papel ativo na formação do clero, dentre outro estados, como foi o caso do Seminário do Caraça, em Minas Gerais:

> Esta é uma das suas principais preocupações: a formação dos novos clérigos, pois ao assumir a diocese procura, antes de mais nada, organizar um seminário diocesano (1863), convidando para dirigi-lo os lazaristas franceses, por pertencerem a uma Ordem confiável, isto é, virtuosa, obediente, muito ligada à Roma e estrangeira. Foi também responsável pela fundação do seminário do Grato e pelo colégio dirigido pelas irmãs de caridade também de origem européia (francesa). Vejamos como o jornal a Tribuna Catholica fundado sob auspícios de D. Luiz, e que tem como principal objetivo "defender os direitos da Igreja", faz referências à sua atuação num artigo intitulado "O Futuro do Ceará" [...]Este mesmo artigo quando faz referências aos lazaristas, destaca especialmente o seu caráter reformador, em contrapartida procura depreciar o clero liberal:
> "mas não duvidarão dessa nossa previsão, quando souberem que os lazaristas foram creados conforme regras proprias e constitil-o uma espécie nova de clero no desespero de melhorar e reformar o antigo sendo habilitados na sciencia propria para instruir os infermos e os encarcerados, (.. .)".
> Esta é uma das características fundamentais do processo de romanização, apresentar o clero liberal como sinal de decadência, de formação inadequada, inobservante, portanto um clero que não merece confiança, enquanto o clero romanizado é sempre apresentado como aquele que deve salvar a Igreja do caos liberal.
> No entanto, esta postura escamoteia a realidade, pois, a nível interno (intraeclesial), o que se percebe é a luta contra dois modelos de Igreja, um de tradição liberal, praticamente desvinculado de Roma, de caráter nacional, preocupado com questões nacionais, tendo como proposta a criação de uma Igreja nacional e, como um dos principais líderes o Padre Diogo de Feijó, que chegou a elaborar leis propondo o fim do celibato, a criação de uma igreja nacional etc. O outro modelo é aquele que começa a se implantar no Brasil e

> se manifesta em fatos expressivos corno a criação da diocese do Ceará em 1860, que é o romanizado, isto é, um clero que procura voltar-se para Roma, onde busca força para realizar seu projeto de Igreja. (PINHEIRO, 1985/1986, p. 182-183).

É inegável, portanto, que a formação de Cícero Romão para o sacerdócio se deu em ambiente romanizado. Contudo, há de se perceber que um dos pressupostos da Romanização era justamente o da dedicação do sacerdote de maneira exclusiva à Igreja, evitando outras ocupações seculares, sobretudo a política. Este pressuposto certamente não se aplica ao padre Cícero Romão Batista, que esteve profundamente envolvido nas questões políticas de sua cidade natal, o Crato, para onde retornou após a ordenação sacerdotal, em 1870:

> Está claro que existia uma grande animosidade entre a Igreja oficial e o Juazeiro e um grande preconceito contra o Bispo do Ceará. Os romeiros tinham uma motivação religiosa ao se dirigirem ao Juazeiro. Eram chamados de fanáticos esses homens e mulheres analfabetos, pobres e politicamente indiferentes. Dentro de cada um dos romeiros reinava o desejo de superar as inclemências da natureza e as injustiças dos poderosos. Era assim que os pobres se manifestavam através de cartas ao Padre Cícero, sobretudo nos anos de 1910 a 1913. Padre Cícero aconselhava, ensinava a plantar e a usar remédios caseiros e até sugestões de higiene. Daqui vem a história de seus muitos milagres. (Della Cava, 1985, p. 137).
>
> Enfim, a endêmica carência de justiça no Brasil e a pobreza crônica do Nordeste fizeram do Juazeiro, a Cidade Santa. As secas de 88, 98, 1900 e 1915 aumentaram a população de Juazeiro. Padre Cícero, aos poucos, voltou-se humanamente para a sorte dos pobres, viabilizando meios de sobrevivência de seu povo. Os coronéis locais e chefes políticos recebiam plenos poderes sobre o governo municipal. Mantinham o controle fiscal e a distribuição dos favores e cargos estaduais e federais. Era o famoso e tão badalado tema do "coronelismo".
>
> Os chefes políticos reconheceram a autoridade de Padre Cícero, como homem de
>
> paz. Padre Cícero procurou ajudá-los participando depois de um "Acordo de Coronéis". (Della Cava, 1985). [...]
>
> Mesmo sem partido, não foi neutro à causa da pacificação dos ânimos políticos, sendo influenciado pela forte personalidade de Floro Bartolomeu. Esse carisma de Padre Cícero oportunizou o crescimento econômico do Juazeiro, como jamais foi visto. Sua autoridade tornou-o no mais notável "coronel" do Vale do Cariri. Juazeiro começou a pensar e a trabalhar por sua emancipação política e com pretensões de ser a sede episcopal do Vale do Cariri. (Barbosa, 1992, p. 47).
>
> A emancipação de Juazeiro, que se deu a 22 de julho de 1911, teve como conseqüência também a entrada irrevogável do Patriarca no campo da política. É claro que seus inimigos vão completar dizendo que Padre Cícero é ambicioso de poder e riqueza, um megalômano e um paranóico. (SANTANA, 2007, p. 58-59).

Assim, o aparente isolamento ou *fechamento normativo* – na terminologia cunhada por Niklas Luhmann (1995) – da Igreja Católica às questões políticas não se aplica ao caso de padre Cícero. Este e outros fatores, como as dúvidas lançadas sobre um milagre de transubstanciação literal que teria ocorrido com a hóstia – o "milagre da hóstia ensanguentada" – que levou à suspensão de suas ordens sacerdotais por Roma – ainda que com viagens de padre Cícero à Sé papal para reverter o processo – tornaram sua biografia muito mais complexa do que a de qualquer padre que se adequasse aos modelos romanizados. A biografia de padre Cícero se encerrou em 1934, mas até o presente as hagiografias e a devoção ao santo popular permanecem:

> Faleceu a 20 de julho de 1934. Foi o fim do mundo em Juazeiro. No dia 21, cerca de 60 mil pessoas acompanharam seu sepultamento. Mas a cidade não morreu. As romarias continuariam. O povo nunca lhe faltou, apesar dos muitos inimigos e detratores. O desaparecimento de Padre Cícero não diminuiu a fé de seus adeptos, os quais não acreditavam em sua morte, pois o mesmo estava "em viagem" e devia um dia voltar à Cidade Santa a fim de anunciar a chegada do Juízo Final. Seu retrato está entronizado em todos os oratórios domésticos, sua lenda messiânica é constantemente enriquecida com um rol de novos milagres. (Queiroz, 1983, p. 87).
> O relógio marcava cinco horas da manhã do dia 20 de julho do ano de 1934. Era o "Dia de Juízo" para os romeiros, exclamava o povo em Juazeiro. Choro e grito estremeceram a alma do povo e os alicerces da cidade. As romarias continuam até hoje. Semanas e mais semanas de romarias ao Juazeiro. Chegavam todos vestidos de preto. Já não desciam à Rua São José, mas rumavam todos à Capela do Socorro, construída em 1906, onde estava sepultado Padre Cícero (SANTANA, 2007, p. 24).

Santo, milagreiro, coronel, beato, político: todos estes epítetos podem ser aplicados às leituras feitas de padre Cícero. Busca-se agora uma leitura musicológica desta personagem.

2. Da fonte musical à narratividade

Echos du Monde Religieux foi uma coletânea publicada em fascículos em fins do século XIX, em Paris por Durand et Schoenewerk. Esta coletânea reúne obras escritas em versão de canto e instrumento de teclado, destinadas ao uso litúrgico na Igreja Católica, dentre as quais, missas, motetos eucarísticos e marianos, além de partes do ofício de vésperas para ocasiões diversas do ano litúrgico católico (Natal, Quaresma, Páscoa, Semana Santa e outros) e sacramentos (Matrimônio). Seu principal conteúdo é a música polifônica, mas inclui também repertório de cantochão. No exemplar aqui abordado, a anotação "Em 4 volumes. É do P. Cicero Romão" (Fig. 1) não exaure a

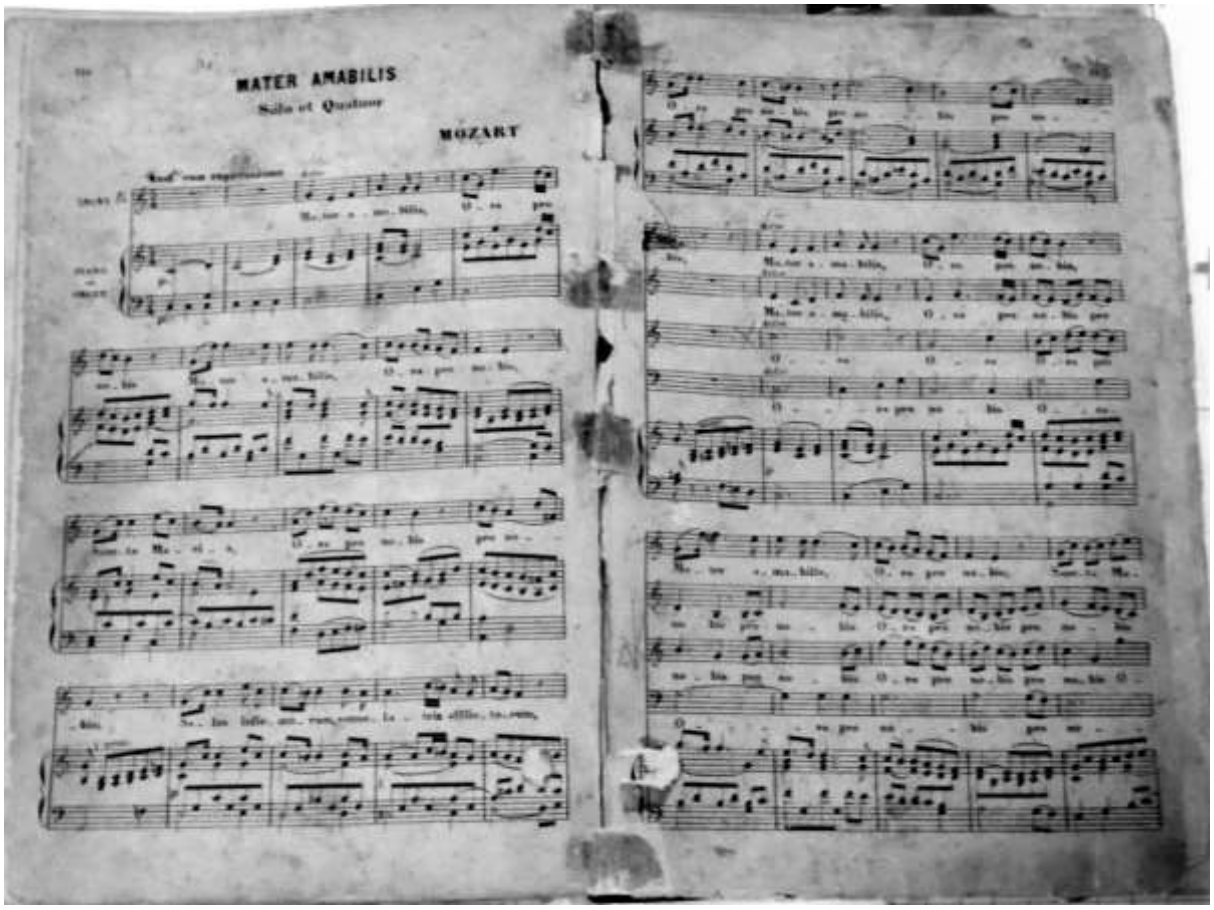
quantidade total de volumes da coletânea, mas sugere que seu proprietário possuísse os outros três volumes iniciais. Tal exemplar se encontra em estado de conservação razoável, tendo sido encadernado – talvez pelo Memorial Padre Cícero, talvez pelo próprio padre – e catalogado pela entidade custodiadora.

Fig. 1. Detalhe da anotação da capa de *Echos du Monde Religieux* que pertenceu a padre Cícero.

Fonte: Memorial Padre Cícero, Catalogação: 097 E18 Ex.1.

Neste volume primeiro volume da coletânea, recolhido ao Memorial Padre Cícero, foi possível identificar compositores notórios por sua música sacra ou de concerto, tais como Arcadelt, Palestrina, Haendel, Purcell, Bach, Pergolesi, Haydn, Mozart e Beethoven, e outros de menor repercussão, quiçá, conhecidos somente por suas composições religiosas: Rink, Lotti, Weber, Martini, Leonardo Leo, Winter, Himmel, Guedron, Righini, Proch, Clari, Carissimi, Marcello e Danzi. Em *Mater Amabilis*, de Mozart, há intervenções com vistas a conter o desgaste do suporte material e em anotações que sugerem que esta obra tenha sido executada a partir da fonte (Fig.2). Ademais, a anotação "À tua glória, oh meu Deus!" é indício para que se sugira – mas não se afirme – um possível uso ritual da fonte. Faltam, entretanto, outros elementos que reforcem tal possibilidade. Não foram localizadas outras fontes que apontassem algum instrumentista ou grupo musical que poderia tê-la executado, tampouco, relatos das execuções musicais da época.

Fig. 2. *Mater Amabilis*, de W. A. Mozart no exemplar de *Echos du Monde Religieux* que pertenceu a padre Cícero. Notem-se as anotações na página da esquerda e as intervenções com vistas à preservação do suporte material, indícios de execuções a partir desta fonte.



Fonte: Memorial Padre Cícero, Catalogação: 097 E18 Ex.1.

Na fonte em questão, há ainda anotações do nome de do professor e jornalista José Joaquim Telles Marrocos (1842-1910). Tais anotações constam em vários lugares da fonte, sugerindo que o jornalista e primo de padre Cícero Romão tenha tido contato com ela.

Feita esta descrição pormenorizada da fonte, há de se buscar compreender as características musicais das obras nela contidas a partir dos movimentos hegemônicos no catolicismo romano na segunda metade do século XIX, que tiveram profundos desdobramentos na primeira metade do século seguinte. Para tanto, é preciso compreender a Restauração musical católica, uma contraparte da Romanização no campo da música. Este movimento partia de um discurso compartilhado por especialistas acerca da decadência da música litúrgica ocasionada por sua aproximação estilística da música dos teatros.

A Restauração musical teve como dois principais eixos os estudos de paleografia musical no mosteiro beneditino de Solesmes com vistas à restauração do canto gregoriano e o Cecilianismo, movimento que congregava acadêmicos – nas academias de Santa Cecília ou de São Gregório Magno –, os quais discutiam os rumos que deveriam ser adotados para livrar o repertório litúrgico da suposta contaminação pela música secular. Tais movimentos somente tiveram impacto definitivo, entretanto, no início do século XX, quando Pio X redigiu um "código jurídico de música sacra" em forma de *motu poprio*, "*Tra le Sollecitudini*", de 1903. Assim, no período em que padre Cícero assinou a fonte indicando ser de sua propriedade, 1890, poucas ainda eram as iniciativas de restauração musical no Brasil e se concentraram, sobretudo, no Rio de Janeiro e Belém do Pará (DUARTE, 2016b).

Ao se pensar a formação de padre Cícero no Seminário da Prainha, em Fortaleza, uma pergunta é inevitável: se os padres lazaristas responsáveis pela formação do clero foram também aqueles que colaboraram com a difusão da Romanização na diocese, não haveriam estes de já implementar também a Restauração musical? A resposta certamente será negativa e pode ser mais bem compreendida à luz das críticas lançadas por Monsenhor Guilherme Schubert, já no século XX, ao repertório utilizado pelos religiosos como estratégia de proselitismo religioso, uma vez que estes eram missionários:

> Com um pouco de jeito conseguiram até cantar, nas igrejas, melodias profanas, e mesmo teatrais, de Pergolesi, Cimarosa, Jomelli, substituindo as palavras originais por um texto sacro. (Renato de Almeida, História da Música Brasileira, pág. 132)
> E não foram somente os leigos que assim procederam. Os "Cânticos espirituais", coligidos pelos Padres da Missão Brasileira, em edição de Garnier, contêm de preferência cantos profanos e de óperas de Mozart, Haydn, Rossini, Weber, Bellini, Meyerbeer, Lambelotte, Herman, Nicou-Cheron e outros. Bastava o chapéu novo dum texto sacro para tornar "espiritual" uma ária, uma cavatina, um coro de ópera (SCHUBERT, 1980, p. 21).

Assim, a fonte que teria pertencido a padre Cícero Romão Batista revela o que era corrente no período em que foi adquirida: um repertório de uso ritual ainda muito semelhante à música de concerto, o que significava dizer: partes instrumentais independentes da linha vocal (e não somente o reforço ou dobra vocal, como

prescreviam os restauristas), tessituras, por vezes, muito extensas e alguma ornamentação vocal.

Finalmente, há de se questionar: onde padre Cícero teria adquirido tal fonte? Tal resposta não pode ser apreendida a partir da própria fonte, pois não carimbo de loja de papéis de música ou qualquer outro elemento que corrobore para tal resposta. Em nossa investigação de doutorado em mais de uma centena de acervos musicais pelo Brasil pudemos perceber que *Echos du Monde Religieux* teve grande difusão pelo país em finais do século XIX e início do XX. Assim, não sendo possível precisar o local de aquisição por falta de suficientes indícios, é possível afirmar ao menos que tenha se dado em momento posterior aos estudos para o sacerdócio, na capital do estado do Ceará e anterior à sua viagem a Roma, em 1898, realizada com o objetivo – não alcançado em vida – de reverter a suspensão de ordem sacerdotal.

3. Em busca de novos elementos para esta e outras musicologias de Padre Cícero

Nesta história musical de padre Cícero Romão Batista, as dúvidas ainda se revelam maiores que as certezas e indícios para solucioná-las ainda são escassos. Em pesquisa de campo realizada nas cidades do Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, todas na região do Cariri, poucas foram as fontes musicais localizadas e raros os acervos. Estes últimos se concentram, sobretudo, nas bandas de música, a maior parte de fundação relativamente recente e mesmo nas mais antigas, sem preservação de fontes históricas. O maior acervo que talvez pudesse revelar traços memoriais passíveis de narrativas históricas parece ser, de fato, a biblioteca pessoal de padre Cícero, recolhida ao Museu Casa de Padre Cícero, mas que se encontrava fechada à visitação ao tempo da realização de nossa pesquisa de campo, em 2015. Tal biblioteca possuiria cerca de quinhentos volumes, dentre os quais se imagina constarem alguns propriamente musicais ou relacionados à música litúrgica.

Há de se salientar, finalmente, que outras pesquisas que apontem a relação de padre Cícero Romão com a música de seu tempo podem ser realizadas a partir de outras fontes que não as bibliográficas: um organete que teria pertencido ao religioso, um Polyphon (espécie de vitrola mecânica), com o qual o padre teria sido presenteado, ambos com repertório que incluía temas operísticos, sugerem abordagens possíveis. Ademais, instrumentos musicais, CDs e gravações em outros suportes levados como ex-

votos à casa-museu da Colina do Horto permitem um estudo interdisciplinar – com clara abertura à Ciência da Religião, aos estudos de iconografia e de imaginária – acerca da devoção a padre Cícero com foco nos fiéis. O Memorial Padre Cícero recolhe ainda a rabeca do "cego Oliveira", músico da região que ficou conhecido como o "menestrel de padre Cícero", personagem que também possibilitaria um estudo aprofundado com foco nas práticas musicais movidas pela devoção ao santo popular. De igual modo, os benditos entoados por estes fiéis já têm sido objeto de estudos e mesmo de assimilação pela própria Igreja Católica institucionalizada a partir de um processo conhecido como *inculturação*, que busca adequar o rito às características de cada povo particular.

Considerações finais

Ao final deste trabalho, é possível afirmar que uma história da música na trajetória individual de padre Cícero Romão Batista ainda constitui um desafio marcado, por um lado, pela escassez de fontes acessíveis e, por outro, pela complexidade da personalidade desta personagem multifacetada que congrega simultaneamente aspectos quase irreconciliáveis: santo, milagreiro, padre suspenso de ordens, político, latifundiário, amigo e protetor dos pobres, aliado de coronéis, mas ao mesmo tempo, admirado e conhecido de Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião.

Como resposta às questões a partir das quais se estruturou a presente investigação, é possível afirmar que padre Cícero via na fonte uma função religiosa e, quiçá, a possibilidade de seu uso ritual, ao registrar na capa da mesma "À tua glória, oh meu Deus!". Ademais, o desgaste do suporte material e algumas anotações nas partituras sugerem seu efetivo uso. Inexistem, contudo, elementos que apontem a função ou o período em que teria sido utilizada.

Do ponto de vista das metas institucionais musicais do catolicismo romano acerca da música de uso ritual, a fonte se revela adequada às práticas correntes, uma vez que na segunda metade do século XIX existia considerável abertura à assimilação de elementos da música teatral à música dos templos, o que denominamos técnica compartilhada (DUARTE, 2016b). Assim, se por um lado a fonte ainda não se revela adequada à Restauração musical católica, que viria a ser oficializada de maneira universal com a redação do *motu proprio* "*Tra le Sollecitudini*" em 1903, também não é possível afirmar que seu uso estivesse em desacordo com as metas globais do sistema

religioso. Em outras palavras, não parece ter existido entre o clero brasileiro neste período da última década do século XIX – ainda que em Roma mudanças já se encontrassem em curso – uma clara incompatibilidade entre a Romanização e o repertório de técnica compartilhada.

As fontes da biblioteca pessoal de padre Cícero recolhida ao Museu Casa de Padre Cícero poderiam colaborar para um aprofundamento das questões aqui levantadas, fornecendo subsídios para a construção de narrativas históricas coerentes. Fontes tridimensionais recolhidas ao Memorial Padre Cícero e ao Museu Casa de Padre Cícero permitiriam um estudo da música ainda centrado no sacerdote, mas não aquela de função litúrgica.

Finalmente, os cantos dos benditos entoados pelos fiéis, os ex-votos recolhidos aos museus, dentre os quais, instrumentos e gravações musicais de diversos artistas e a rabeca de "cego Oliveira" possibilitariam estudos das práticas musicais motivadas pela devoção ao controvertido santo popular Cícero Romão Batista.

Referências

BUCKLEY, Walter. *A sociologia e a moderna teoria dos sistemas*. São Paulo: EdUSP, [1971].

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

DUARTE, Fernando Lacerda Simões. A aplicabilidade da noção de affordance do patrimônio cultural a fontes musicais: teoria, acervos brasileiros e os desafios dos processos de salvaguarda. In: SIMPÓSIO DE MÚSICA IBERO-AMERICANA; CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MUSICOLOGIA, 4.; 1., Belo Horizonte. *Anais*... Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2016a. Disponível em: <http://abmus-simiba.weebly.com/anais.html>. Acesso em: 3 mar. 2017.

_____. *Resgates e abandonos do passado na prática musical litúrgica católica no Brasil entre os pontificados de Pio X e Bento XVI (1903-2013).* São Paulo, 2016. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016b.

ECHOS DU MONDE RELIGIEUX: pour Chant et Orgue. 1.v: Messes, Motets au St Sacrement, Motets à la Ste Vierge, Vêpres. Partitura. Recolhida ao Memorial Padre

Cícero, Juazeiro do Norte-CE. Localização: 097 E18 Ex.1. Paris: Durand et Schoenewerk, [1857].

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. A Cultura clerical e a folia popular: Estudo sobre o catolicismo brasileiro nos finais do século XIX e início do Século XX. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.17, n.34. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S010201881997000200010>. Acesso em 29 abr. 2010.

LUHMANN, Niklas. *Social Systems*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1995.

PINHEIRO, Francisco José. O processo de "Romanização" na igreja do Ceará. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v.16/17, n.1/2, p. 178-193, 1985/1986. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10392>. Acesso em 10 jan. 2017.

SANTANA, Manoel Henrique de Melo. *Do anátema ao acolhimento pastoral*: da condenação e exclusão do Padre Cícero de Juazeiro à sua reabilitação histórica. Recife, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.

SCHUBERT, Mons. Guilherme. Música sacra no Rio de Janeiro em redor de 1910. In: COSTA, Luiz Antônio Severo da et al. *Brasil 1900-1910*. v.2. Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, 1980.

WERNET, Augustin. *A Igreja Paulista no Século XIX*: A reforma de D. Antônio Joaquim de Melo (1851-1861). São Paulo: Ática, 1987.

CANTO GREGORIANO, ÓRGÃO E *CANTUS FIRMUS* NA OBRA MUSICAL DE FUNÇÃO RELIGIOSA DO MONGE BENEDITINO DOM PLÁCIDO DE OLIVEIRA: UM ESTUDO DAS MEMÓRIAS A PARTIR DE FONTES MUSICAIS RECOLHIDAS AO ARQUIVO DO MOSTEIRO DE SÃO BENTO DO RIO DE JANEIRO

Fernando Lacerda Simões Duarte[*]

Resumo:
Ao longo dos séculos, a Igreja Católica passou por diversas mudanças de metas globais, identidades ou autocompreensões. Do mesmo modo que os sistemas vivos, o sistema religioso tomou decisões em relação aos estímulos provenientes do entorno, seja com a Contrarreforma, promovida no século XVI, seja por meio de considerável abertura nos séculos XVIII e XIX, especialmente no que diz respeito à música. Neste período, o repertório se tornara compartilhado – literalmente ou do ponto de vista das técnicas composicionais – com a ópera e a música sinfônica. Não foram poucos, entretanto, aqueles que se opuseram às influências da música de entretenimento da época sobre a música religiosa, especialmente um movimento conhecido como Cecilianismo. A partir de uma representação compartilhada de decadência da música de função ritual, os acadêmicos que integravam tal movimento propuseram diversos meios pelos quais a música dos templos deveria ser restaurada ao seu lugar de dignidade (Restauração musical católica). Dentre os meios pelo quais tal dignidade seria restaurada estava uma proposta de estreita ligação com o passado, por meio do resgate de memórias musicais de tempos distantes. Os resultados da Restauração musical se fizeram sentir no *motu proprio* "*Tra le Sollecitudini*" sobre a música sacra de Pio X, promulgado em 1903. O presente trabalho procura discutir a inserção da obra musical do monge beneditino dom Plácido Guimarães de Oliveira (1886-1964), organista do mosteiro do Rio de Janeiro, regente e compositor neste panorama. Dentre outros elementos, estão presentes na obra de dom Plácido o órgão, declarado por Pio X o instrumento oficial da Igreja Católica de rito latino, o uso de temas gregorianos e até mesmo o uso de *cantus firmus* em uma obra vocal. Por outro lado, o beneditino também se valeu de textos em língua vernácula e até mesmo de uma orquestra para uma de suas composições. Assim, questiona-se: quais narrativas são possíveis a partir de tais elementos, do ponto de vista da memória musical no período da Restauração musical católica? Para responder tal problema, recorreu-se à pesquisa documental, em manuscritos recolhidos ao Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro e outras fontes documentais, além da pesquisa na literatura. Os dados foram analisados a partir dos referenciais de memória e identidade em Joël Candau, de lugares de memória em Pierre Nora, de práticas e representações em Roger Chartier. Os resultados apontam para resgates de elementos da música polifônica do século XVI, associados, sobretudo, à obra musical de Palestrina, que foi considerado uma espécie de mito fundador da música polifônica. Ademais, a presença do cantochão revela, por um lado, o cotidiano musical do mosteiro beneditino, mas também as grandes memórias organizadoras associadas ao cantochão e à unidade da Igreja Católica na Idade Média. O órgão insere-se igualmente no âmbito das grandes memórias organizadoras. Finalmente, é possível perceber adaptações às necessidades e práticas do período, tais como o uso do efetivo orquestral em uma obra e a adesão aos cânticos espirituais em vernáculo.

Palavras-chave: Música litúrgica – Igreja Católica Romana. Polifonia clássica. Canto gregoriano. Repertório para órgão. Memória musical, identidade e música.

Introdução

[*] Estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG com bolsa CAPES – PNPD. E-mail: lacerda.lacerda@yahoo.com.br.

Identidades individuais ou coletivas não se definem exclusivamente a partir de decisões tomadas no presente. São também resultado do acúmulo de memórias, que funcionam como camadas de passado amalgamadas em traços identitários. Tal processo pode ser mais literal, como o que ocorre no plano individual com as protomemórias, as quais são, segundo Joël Candau (2011), uma presentificação do passado expressa na assimilação de determinadas informações que nos permitem realizar ações sem necessariamente refletir sobre elas. A protomemória possibilitava, por exemplo, ao cavaleiro medieval concentrar-se no manuseio da arma sem necessariamente refletir sobre a montaria, que fora assimilada ao longo de anos de treino.

Ao contrário da protomemória, a memória em sentido estrito ou memória de alto nível significaria o processo de evocação intencional de determinados passados, enquanto a metamemória, a narrativa produzida a partir da memória. Esta última passa, portanto, pela produção de um discurso acerca do passado que, mais do que uma narração objetiva de fatos, é resultado de uma recriação deste a partir das necessidades do presente. Esta característica é essencial quando se pensa em memória, seja o processo de evocação no plano individual, seja de maneira coletivamente compartilhada pela via do discurso.

Ao longo dos séculos, a Igreja Católica passou por diversas mudanças de metas globais, identidades ou autocompreensões. Do mesmo modo que os sistemas vivos, o sistema religioso tomou decisões em relação aos estímulos provenientes do entorno. Tais decisões de caráter identitário, definiram metas globais com vistas à manutenção do sistema religioso, mas também metas especificamente musicais, ao considerar as práticas de música como elemento indissociável do rito. Ilustra tais considerações o que Niklas Luhmann (1995) chamou de fechamento normativo de um sistema social, ou seja, a negação a determinados estímulos do entorno que ocorreu em relação à música considerada “lasciva e impura” durante a Contrarreforma, como atestam os documentos do Concílio de Trento. Já nos séculos seguintes, sobretudo na segunda metade do século XIX, é possível perceber o movimento contrário do sistema religioso, uma abertura cognitiva aos estímulos do entorno no campo da música ritual. Neste período, o repertório se tornara compartilhado – literalmente ou do ponto de vista das técnicas composicionais – com a ópera e a música sinfônica.

Não foram poucos, entretanto, aqueles que se opuseram às influências da música de entretenimento da época sobre a música religiosa, especialmente um movimento conhecido como Cecilianismo, que se tratou de uma iniciativa de acadêmicos e especialistas que se reuniam em associações denominadas de Santa Cecília ou São Gregório para repensarem os rumos da música litúrgica católica. A partir de uma representação compartilhada de decadência desta música de função ritual, os acadêmicos que integravam tal movimento propuseram diversos meios pelos quais a música dos templos deveria ser restaurada ao seu lugar de dignidade, de modo que o movimento ficou conhecido como Restauração musical católica. Acerca da noção de representação presente nos discursos acerca do passado e sua relação com o presente:

> Mais do que o conceito de mentalidade, ela permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns "representantes" (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 2002, p.23).

Assim, ao representarem a música de seu tempo como decadente e vislumbrarem uma dignidade perdida no passado, estes representantes intelectuais de sua classe buscaram a constituição de uma identidade musical coletiva diversa. Os sujeitos envolvidos nas discussões acerca da restauração não eram unânimes, entretanto, quanto ao modo de realizá-la: da simplificação da textura da música orquestral que até então se instalara nos templos até o banimento de quaisquer elementos da linguagem musical de seu tempo e retorno literal às obras de Palestrina, todas estas possibilidades foram conjecturadas (GODINHO, 2008). Dentre os meios pelo quais tal dignidade seria restaurada estava, portanto, uma proposta de estreita ligação com o passado, por meio do resgate de memórias musicais de tempos distantes. Paralelamente, os trabalhos de paleografia musical na abadia beneditina de Saint-Pierre de Solesmes buscavam restaurar a interpretação do canto gregoriano a uma presumida autenticidade. Ao estudar a notação musical gregoriana, os monges propunham a restauração de um modo de interpretá-lo com base em evidências históricas, reduzindo-o, portanto, a um arquétipo e

deixando de lado a tradição – compreendida como o processo de transmissão de memórias – mais recente.

O resultado da Restauração musical de caráter notoriamente historicizante se fizer sentir no reconhecimento pontifício concedido por Pio IX à Academia de Santa Cecília da Alemanha, em 1868. Seria Pio X, contudo, o pontífice romano a assimilar definitivamente a representação de decadência compartilhada pelos acadêmicos e especialistas em música sacra e a propor soluções para esta situação, grande parte delas, de caráter historicizante. Isto se deu por meio da redação do *motu proprio* "*Tra le Sollecitudini*" sobre a música sacra, promulgado em 1903, no qual Pio X não apenas reconheceu a situação indigna da música nos templos, mas declarou como gênero oficial da Igreja Católica de rito latino o canto gregoriano e incentivou com igual interesse o resgate da dita "polifonia clássica", ou seja, da música de Palestrina e seus contemporâneos da Escola Romana. Além destes gêneros, o *motu proprio* traz um incentivo à composição de novas obras polifônicas, nos termos do documento, uma "polifonia moderna", também chamada de repertório restaurista.

O presente trabalho procura discutir a inserção da obra musical do monge beneditino dom Plácido Guimarães de Oliveira (1886-1964), organista do mosteiro do Rio de Janeiro, regente e compositor no panorama da Restauração musical católica. Dentre outros elementos, estão presentes na obra de dom Plácido o órgão, declarado por Pio X o instrumento oficial da Igreja Católica de rito latino, o uso de temas gregorianos e até mesmo o uso de *cantus firmus* em uma obra vocal. Por outro lado, o beneditino também se valeu de textos em língua vernácula e até mesmo de uma orquestra para uma de suas composições. Assim, questiona-se: quais memórias musicais de repertórios, estilos e técnicas de composição do passado podem ser observados na obra musical de dom Plácido Guimarães de Oliveira? Quais narrativas são possíveis a partir de tais elementos, do ponto de vista da memória musical no período da Restauração musical católica? E finalmente, como estes elementos foram trabalhados do ponto de vista da memória, de maneira literal (emulação estilística) ou adaptados a seu tempo? Para responder tal problema, recorreu-se à pesquisa documental, em manuscritos recolhidos ao Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro e outras fontes documentais em mais de uma centena de acervos visitados no Brasil, inclusive o acervo do coral da Catedral de Belém-PA, cidade que sediou um grande evento religioso – Congresso

Eucarístico Nacional – para o qual Dom Plácido compôs e regeu a Missa "Santa Maria de Belém". Cópias impressas desta missa são preservadas até o presente no acervo do referido grupo coral.

Recorreu-se ainda à pesquisa bibliográfica, sobretudo a trabalhos acadêmicos. Os dados foram analisados a partir dos já mencionados referenciais de memória e identidade em Joël Candau (2011), bem como de práticas e representações em Roger Chartier (2002), e finalmente, a noção de lugares de memória em Pierre Nora (1993). Esta última noção pode ser estendida aos acervos, enquanto lugares que preservam memórias de práticas musicais em sentido amplo. Semelhantemente aos monumentos descritos por Nora, os documentos musicais também são responsáveis por deter o esquecimento destas práticas musicais.

O presente trabalho se estrutura a partir de eixos de possíveis memórias musicais que transparecem na produção musical do monge beneditino, partindo de um olhar sobre o cantochão e a música polifônica, passando pelo recorrente uso de órgão e eventual instrumentação mais ampliada e finalmente, a música coral em língua vernácula. Em cada item serão apresentados os posicionamentos institucionais da Igreja Católica acerca dos elementos analisados, expressos, sobretudo, no *motu proprio* de Pio X sobre a música litúrgica.

1. Cantochão e música polifônica

O primeiro aspecto a se observar quando se pensa em memória e narratividade possível a partir de elementos musicais no período da Restauração musical católica diz respeito ao embate entre o que se julgava sagrado e o que era considerado profano ou teatral. A este respeito, escreveu Pio X, no *motu proprio*:

> Nada, pois, deve suceder no templo que perturbe ou, sequer, diminua a piedade e a devoção das fiéis, nada que dê justificado motivo de desgosto ou de escândalo, nada, sobretudo, que diretamente ofenda o decoro e a santidade das sacras funções e seja por isso indigno da Casa de Oração e da majestade de Deus.
> Não nos ocupamos de cada um dos abusos que nesta matéria podem ocorrer. A nossa atenção dirige-se hoje para um dos mais comuns, dos mais difíceis de desarraigar e que às vezes se deve deplorar em lugares onde tudo o mais é digno de máximo encômio para beleza e suntuosidade do templo, esplendor e perfeita ordem das cerimônias, freqüência do clero, gravidade e piedade dos ministros do altar. Tal é o abuso em matéria de canto e Música Sacra. E de fato, quer pela natureza desta arte de si flutuante e variável, quer pela sucessiva alteração do gosto e dos hábitos no correr dos tempos, quer pelo

> funesto influxo que sobre a arte sacra exerce a arte profana e teatral, quer pelo prazer que a música diretamente produz e que nem sempre é fácil conter nos justos limites, quer, finalmente, pelos muitos preconceitos, que em tal assunto facilmente se insinuam e depois tenazmente se mantêm, ainda entre pessoas autorizadas e piedosas, há uma tendência contínua para desviar da reta norma, estabelecida em vista do fim para que a arte se admitiu ao serviço do culto, e expressa nos cânones eclesiásticos, nas ordenações dos Concílios gerais e provinciais, nas prescrições várias vezes emanadas das Sagradas Congregações Romanas e dos Sumos Pontífices Nossos Predecessores. (TRA LE SOLLECITUDINI, 1903, introdução).

Alguns elementos ficam evidentes neste parágrafo. O primeiro deles é uma suposta linearidade da aversão da Igreja institucionalizada ao profano, que apareceria de maneira contínua nos documentos eclesiásticos. Se este fechamento normativo (LUHMANN, 1995) parece bastante possível quando se lê os documentos, fato é que alguma abertura cognitiva já se observa, por exemplo, na Encíclica "*Annus qui hunc*" de Bento XIV. Tal abertura se estabeleceu, entretanto, de maneira muito definitiva nas práticas musicais do que na legislação.

O segundo aspecto a se observar é a qualificação de tudo o que remetesse aos teatros como algo profano. Esta memória bastante profunda remete ao paleocristianismo e pode ser percebida em escritos de Paulo de Tarso (5-67 d.C.), responsável pela redação de parte considerável de livros do Novo Testamento da Bíblia cristã. A condenação ao teatro aparece de maneira ainda mais intensa nos escritos de Clemente de Alexandria (c.150-215 d.C.), num período em que os cristãos viam nos teatros uma grande ameaça a seus princípios morais. Há de se considerar que a própria noção de teatro se transformou até o século XX, mas nos discursos eclesiásticos este lugar de memória (NORA, 1993) sempre figurou de maneira negativa. Em fins do século XIX a música teatral era a música do principal entretenimento, ou seja, da ópera, cujas características musicais muitas vezes foram incorporadas na composição de obras sacras: virtusosismo vocal, acompanhamento musical independente das partes vocais, ritmos de dança ou semelhanças de trechos de missas a árias e duetos, dentre outros. Até mesmo a assimilação literal da ópera chegou a ocorrer, por meio de contrafação, ou seja, de substituição do texto profano pelo religioso. Como melhor solução para o problema representado pela ópera, o pontífice romano propôs aquele que pode ser considerado um repertório fundador (DUARTE, 2016) – a exemplo do mito de fundação – da música no catolicismo romano, o canto gregoriano:

> Por isso a música sacra deve possuir, em grau eminente, as qualidades próprias da liturgia, e nomeadamente a santidade e a delicadeza das formas, donde resulta espontaneamente outra característica, a universalidade.
> Deve ser santa, e por isso excluir todo o profano não só em si mesma, mas também no modo como é desempenhada pelos executantes.
> Deve ser arte verdadeira, não sendo possível que, doutra forma, exerça no ânimo dos ouvintes aquela eficácia que a Igreja se propõe obter ao admitir na sua liturgia a arte dos sons. Mas seja, ao mesmo tempo, universal no sentido de que, embora seja permitido a cada nação admitir nas composições religiosas aquelas formas particulares, que em certo modo constituem o caráter específico da sua música própria, estas devem ser de tal maneira subordinadas aos caracteres gerais da música sacra que ninguém doutra nação, ao ouvi-las, sinta uma impressão desagradável.
> Estas qualidades se encontram em grau sumo no canto gregoriano, que é por conseqüência o canto próprio da Igreja Romana, o único que ela herdou dos antigos Padres, que conservou cuidadosamente no decurso dos séculos em seus códigos litúrgicos e que, como seu, propõe diretamente aos fiéis, o qual estudos recentíssimos restituíram à sua integridade e pureza.
> Por tais motivos, o canto gregoriano foi sempre considerado como o modelo supremo da música sacra, podendo com razão estabelecer-se a seguinte lei geral: uma composição religiosa será tanto mais sacra e litúrgica quanto mais se aproxima no andamento, inspiração e sabor da melodia gregoriana, e será tanto menos digna do templo quanto mais se afastar daquele modelo supremo (TRA LE SOLLECITUDINI, 1903, §2-3).

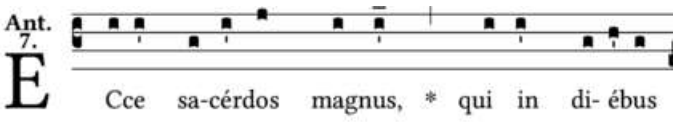
Este trecho deixa evidente a noção de tradição enquanto processo de transmissão de memórias ao citar o canto gregoriano como aquele que a Igreja Romana "herdou dos antigos Padres, que conservou cuidadosamente no decurso dos séculos". Ademais, este canto uníssono remetia à memória do medievo, cuja leitura a partir de Joël Candau nos permitiria chamar o cantochão de grande memória organizadora, ou seja, aquela que funda uma identidade forte. Se por um lado esta grande memória organizadora figurou como centro da identidade musical do catolicismo romano, por outro, há de se considerar o silenciamento de antigas memórias musicais difundidas nas devoções brasileiras, no chamado catolicismo popular, ou nas palavras de Augustin Wernet (1987), o catolicismo tradicional, instalado no Brasil desde os princípios da colonização portuguesa. Manifestações da religiosidade popular e todas as práticas musicais a elas associadas foram reprimidas, até mesmo com o uso de força policial, durante o período em que a Romanização foi a autocompreensão reinante no catolicismo no Brasil (GAETA, 1997). O cantochão remetia à Igreja Romana institucionalizada, mas também à unidade da Igreja Católica medieval, que direta ou indiretamente figurava nas bases da Romanização, ou seja, da autocompreensão que marcou a identidade do catolicismo em finais do século XIX e início do XX:

> Engendrado com a mesma concepção medieval unitária do Universo, esse catolicismo estava marcado pelo centralismo institucional em Roma, por um fechamento sobre si mesmo e por uma recusa de contato com o mundo moderno. Conscientes de que essa ordenação doutrinária constituía-se na força mantenedora da unidade da Igreja, os pontífices romanos, desde Gregório XVI até Pio XII, não mediram esforços para a sua consolidação9. Com uma rigidez hierárquica, reproduzida também pelas mais distantes células paroquiais, o ordenamento ultramontano aspirava a uma univocidade entre a Europa, Ásia, África e América (GAETA, 1997).

Neste panorama, o canto gregoriano figura como componente máximo desta pretensa unidade e ao mesmo tempo, como símbolo da tradição cristã. Por estas e outras razões, foi declarado por Pio X o gênero musical oficial do rito católico latino.

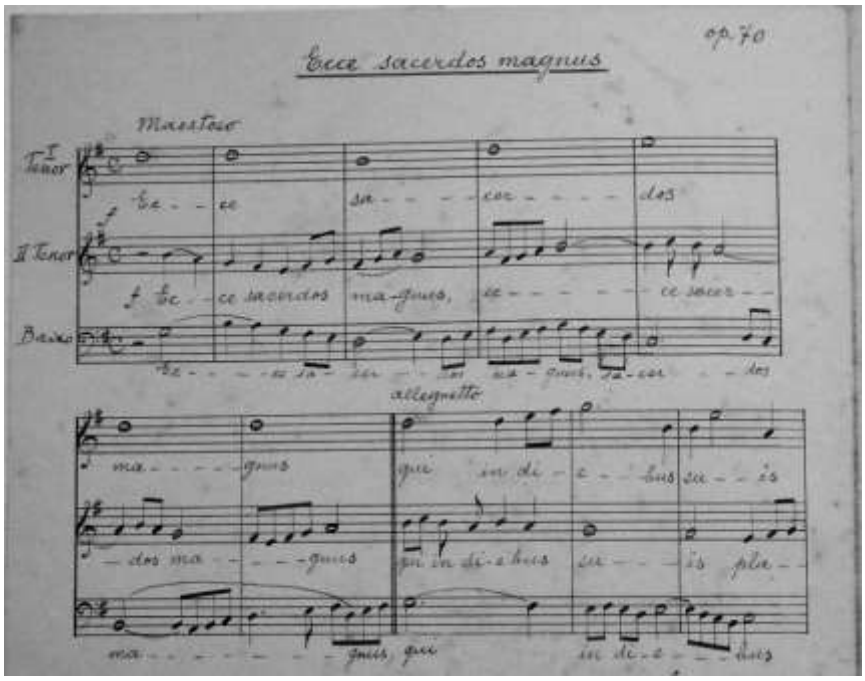
O canto gregoriano se faz perceber na obra musical de dom Plácido de Oliveira, sobretudo por meio da assimilação de temas. Esta prática foi recorrente no repertório restaurista, sendo o mesmo observado em composições de seus contemporâneos no Brasil, como foi o caso do mestre-de-capela da Sé de São Paulo, Furio Franceschini (1880-1976), que o fez não somente na música instrumental, mas também na música polifônica (DUARTE, 2012). No caso a seguir (fig.1-2), observa-se o uso do tema gregoriano como *cantus firmus* de uma composição polifônica de dom Plácido:

Fig. 1. Início da antífona gregoriana *Ecce Sacerdos Magnus* (Eis o grande sacerdote).



Fonte: *The Liber Usualis* (1961, p. 1176).

Fig. 2. Compassos iniciais de *Ecce Sacerdos Magnus* de dom Plácido de Oliveira (1960).



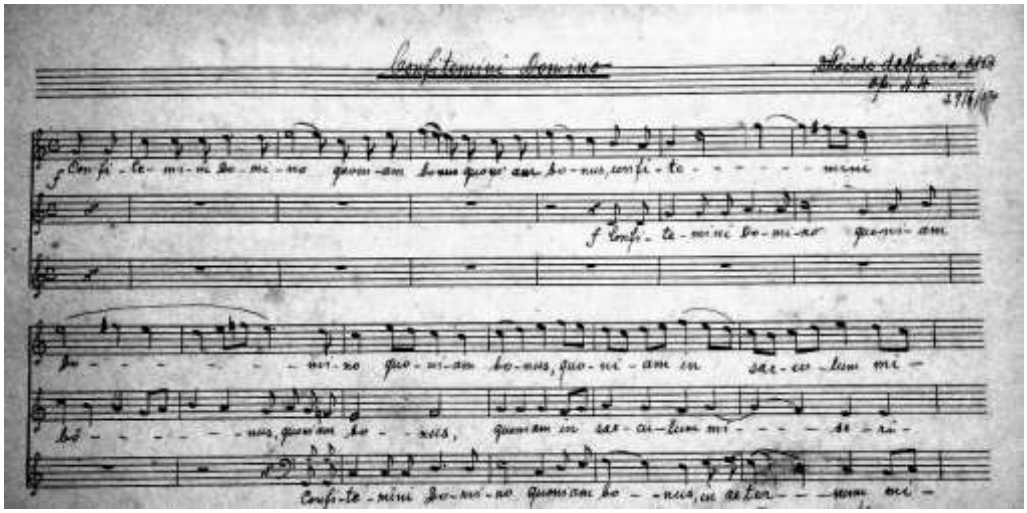
Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro. Localização: BR RJ AMSB – Monges – Dom Plácido de Oliveira Guimarães – Arm.14, Gav.B, *Ecce Sacerdos Magnus*, op. 70.

Ainda sobre o cantochão, há de se considerar que este integrava de maneira orgânica a paisagem sonora da morada de dom Plácido: se o uso do gênero gregoriano era comum ao cotidiano das congregações religiosas anteriormente ao Concílio Vaticano II (1962-1965), tanto o mais dentro de um mosteiro, onde todas as horas canônicas e ofícios eram cantados.

A clara adoção do tema gregoriano como um *cantus firmus* por dom Plácido de Oliveira remete diretamente à música polifônica do século XVI, sobretudo à obra musical de Giovanni Pierlugi da Palestrina, considerado uma espécie de grande reformador da música polifônica ao tempo do Concílio de Trento. Na história de Palestrina existem elementos fundamentais para uma grande memória organizadora: de acordo com a lenda corrente – talvez enquanto o próprio compositor ainda era vivo –, sua *Missa* "*Papae Marcelli*" teria sido a responsável por dissuadir os clérigos conciliares do banimento da música polifônica nos templos católicos, inaugurando um novo início deste gênero musical, sem quaisquer influências supostamente lascivas e impuras. Apesar de passível de refutação, a lenda da missa do papa Marcelo permaneceu viva até o século XX. Não parece, portanto, simples acaso que Palestrina ainda tenha figurado nos documentos papais deste século como uma espécie de compositor-modelo para os demais (DUARTE, 2016). As técnicas contrapontísticas de

Dom Plácido foram variadas, tendo se valido do já referido *cantus firmus*, mas também de entradas no quinto grau, semelhantemente às fugas (fig.3).

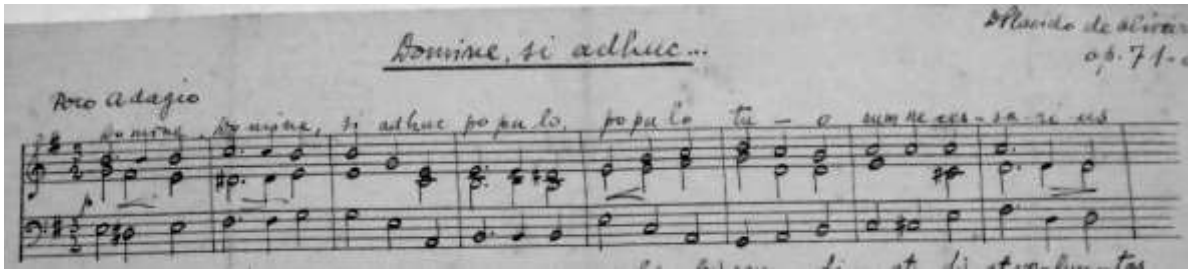
Fig. 3. Compassos iniciais de *Ecce Sacerdos Magnus* de dom Plácido de Oliveira (1954).



Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro. Localização: BR RJ AMSB – Monges – Dom Plácido de Oliveira Guimarães – Arm.14, Gav.B, *Confitemini Domino*, op. 44.

Ademais, é possível perceber a existência de composições em estilo grave, semelhantes ao *estilo antigo*, essencialmente vocal, homofônico, com durações de figuras musicais mais longas, que era aplicado nos séculos XVIII e inícios de XIX, no Brasil, às obras destinadas à liturgia da Semana Santa, Fiéis defuntos (*Requiem*), dentre outras (fig.4). Este estilo pode ser considerado identitário do catolicismo, por ser essencialmente vocal, a exemplo do cantochão, mas também por não ter se mantido de modo semelhante nos teatros. Por esta razão, parece ter sido considerado por partidários da Restaução musical como muito adequado às composições religiosas.

Fig. 4. Compassos iniciais de *Domine, si adhuc...* de dom Plácido de Oliveira (1961).



Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro. Localização: BR RJ AMSB – Monges – Dom Plácido de Oliveira Guimarães – Arm.14, Gav.B, *Domine, si adhuc...*, op. 71-a.

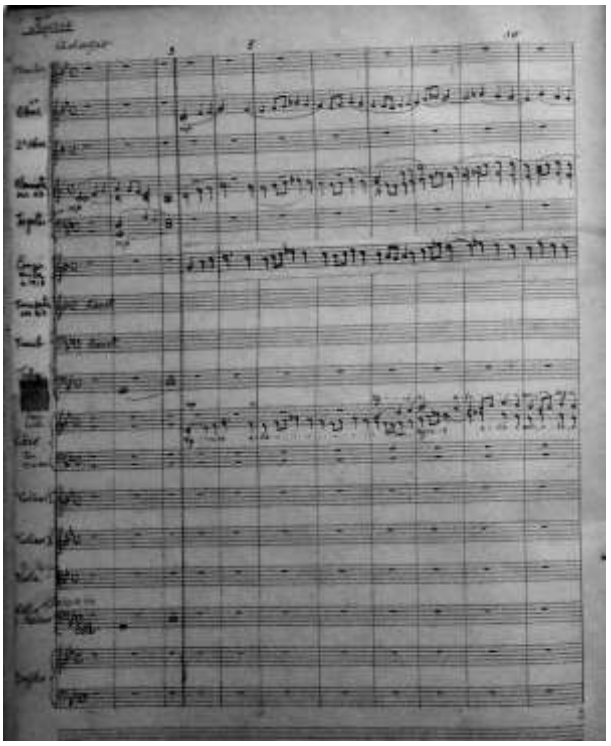
Finalmente, há de se notar que a maior parte das composições polifônicas de Dom Plácido foi escrita para vozes masculinas, o que permite supor seu uso pelos monges do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro e alunos do colégio ligado a este mosteiro. Por outro lado, esta opção composicional remete à proibição aos coros mistos que vigorou nos documentos romanos, pelo menos até 1955 (DUARTE, 2016).

A possibilidade de execução de música a vozes pelos monges se confirma pelo menos no *Laudate Dominum* (OLIVEIRA, 1945) composto para a festa jubilar de 50 anos da Congregação Beneditina Brasileira. Nas partes avulsas de canto é possível constatar o nome de monges, levando a supor que o coro a três vozes foi composto, provavelmente, pelos religiosos, se não em sua totalidade, em algumas vozes.

2. Órgão e instrumentos

No âmbito das grandes memórias organizadoras, o órgão de tubos foi declarado instrumento oficial da Igreja Romana no *motu proprio* de Pio X. Seu uso inicial em funções profanas foi suplantado pelos séculos em que serviu ao Cristianismo. Ademais, ao contrário do piano ou das orquestras, o órgão não se desenvolvera consideravelmente nos teatros, salvaguardando-lhe um aspecto identitário na música dos templos. Assim, Pio X proibiu de tocarem nos templos os instrumentos "fragorosos e estrepitosos" de percussão, o piano, as bandas de música e quaisquer outros instrumentos musicais que remetessem à música secular, ou seja, aquela usada para entretenimento – como ocorria nos teatros e com a dança – e não para a oração. Assim, as metas musicais católicas explicam a recorrência de composições para canto e órgão de compositores restauristas, ainda que na prática musical católica o modelo de grupos instrumentais tenha se preservado em grande parte dos templos na primeira metade do século XX (DUARTE, 2016). Além de compositor restaurista, dom Plácido de Oliveira foi o organista titular do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro a seu tempo, o que explica que parte considerável de suas composições tenham sido dedicadas ao órgão ou às vozes com acompanhamento de órgão. Entretanto, duas exceções podem ser citadas, nas quais a orquestra soma-se ao órgão: a *Missa Solene* "*Santa Maria de Belém*" (fig.5), composta para o VI Congresso Eucarístico Nacional, realizado em Belém-PA, em 1952, ocasião em que o próprio dom Plácido teria regido o coro e a orquestra, e *Sanctissime confessor Domini*, op. 27 (OLIVEIRA, 1947), cuja ocasião da execução não foi possível precisar.

Fig. 5. Primeira página do manuscrito autógrafo a *Missa Santa Maria de Belém*, de dom Plácido de Oliveira (1952, f.1v).



Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro. Localização: BR RJ AMSB – Monges – Dom Plácido de Oliveira Guimarães – Arm.14, Gav.B, *Missa Solene "Santa Maria de Belém"*, op. 35.

Ao longo missa acima é possível perceber que apesar de a primazia dada ao órgão por Pio X aparentemente ter cedido lugar à presença de grande orquestra e se tornando o órgão só mais um instrumento, esta impressão é ilusória, uma vez que a orquestra assume caráter de acompanhamento muito semelhante ao do órgão, ou seja, tendo como principal objetivo a sustentação do canto, e não antepor-lhe extensos prelúdios – prática proibida no *motu proprio* de Pio X – ou apresentar-lhe um acompanhamento com figuração independente ou que remeta aos ritmos de dança.

Merece ainda destaque, dentre os manuscritos autógrafos de partituras para orquestra de dom Plácido sua adaptação de *Recitativo e Grande Côro da "Criação" de Haydn para Solos e Córos com acompanhamento de Orquestra* (HAYDN, 1952), para a língua portuguesa, revelando um possível interesse em execuções de música sacra – ainda que em desacordo com o *motu proprio* – para além das funções estritamente litúrgicas no conjunto arquitetônico da abadia beneditina onde residia.

3. Hinos, cantos religiosos populares e outras adaptações

Se toda memória não é um resgate literal e despropositado do passado, mas se dá por sujeitos no presente em razão de suas necessidades contemporâneas, o mesmo pode ser dito acerca das memórias musicais. Assim, mais do que a produção literal de novos cantos gregorianos, por exemplo, as composições restauristas assimilaram seus temas musicais cada qual de um modo, de acordo com as opções dos compositores. É possível perceber, portanto, adaptações da memória pelos sujeitos dentro do contexto histórico-cultural ou identitário – em sentido coletivo – de seu tempo.

Uma questão particularmente interessante que se encontrava claramente em curso no Brasil desde meados do século XIX foi o uso de cantos religiosos em língua vernácula. Contrariamente ao repertório em língua latina – cujo uso foi determinado pelos documentos romanos para todas as solenidades –, o repertório dos chamados cânticos espirituais foi bastante difundido no Brasil, desde a coletânea Canticos espirituaes, dos padres da Congregação da Missão Brasileira – a partir da década de 1860 – até o Concílio Vaticano II, que ampliou definitivamente – um século depois – o uso da música em vernáculo nas missas.

No acervo de Dom Plácido de Oliveira foi possível perceber a existência de versões em língua vernácula de temas gregorianos até então cantados tradicionalmente em língua latina, como foram os casos de *In te Domine Speravit* (O gerado antes da aurora achou na Virgem morada...), op. 42 (OLIVEIRA, 1953), além de um ofertório e um intróito para missas do tempo litúrgico do Natal. Assim, é possível observar o conhecimento, por parte de dom Plácido, do movimento de ampliação da música em vernáculo para os serviços religiosos e seu alinhamento a esta tendência, contrariamente ao que se poderia inicialmente supor quando se pensa no ambiente musical do mosteiro beneditino anteriormente ao Concílio Vaticano II.

Considerações finais

Ao final deste trabalho, é possível apresentar algumas respostas às questões que deram origem à sua elaboração. Há de se notar, entretanto, que nosso contato com o acervo de dom Plácido de Oliveira foi parcial, possibilitando a presente pesquisa uma via de acesso para outros trabalhos acadêmicos com maior aprofundamento na obra musical do beneditino.

Os resultados apontam para o alinhamento de dom Plácido às grandes memórias organizadoras da Romanização e, particularmente, da Restauração musical católica, seja por meio das prescrições e proibições contidas no *motu proprio* de Pio X, seja por meio de uma comparação com os modelos musicais do passado. Assim, foi possível observar o uso de técnicas contrapontísticas diversas, das quais se destaca aqui o cantus firmus sobre um motivo musical gregoriano, remetendo à música polifônica do século XVI, sobretudo à obra musical de Palestrina, que foi considerado uma espécie de mito fundador ou reformador – gerando uma espécie de novo início – deste gênero musical.

Ademais, a presença do cantochão revela, por um lado, o cotidiano musical do mosteiro beneditino, mas também as grandes memórias organizadoras associadas ao cantochão e à unidade da Igreja Católica na Idade Média. Quanto ao órgão, este também se insere no âmbito das grandes memórias organizadoras, ainda que sua primazia tenha aparentemente perdido lugar para a orquestra em algumas composições do religioso. Contudo, esta constatação se revela ilusória, uma vez que a orquestra mantém o caráter grave do acompanhamento do órgão, ou seja, sua função principal de sustentar o canto.

É possível perceber adaptações às necessidades e práticas do período, expressas, sobretudo, pela adesão do religioso aos cânticos espirituais em língua vernácula, prática corrente na primeira metade do século XX entre os compositores restauristas no Brasil. Assim, o compositor e monge beneditino dom Plácido de Oliveira se revela perfeitamente adequado às tendências composicionais de seu tempo, marcadas por uma forte ligação com o passado, quiçá, por meio de uma clara tendência historicizante assimilada por diversos compositores. Mais que simples emulação estilística do repertório do passado, as composições de dom Plácido e de grande parte dos compositores restauristas revela uma adaptação destas memórias às necessidades ou à linguagem musical de seu tempo.

Cabe salientar, finalmente, que a produção de narratividades a partir do estudo das memórias musicais presentes na obra musical de dom Plácido de Oliveira somente foi possível porque as fontes musicais – suportes materiais de sua obra musical – foram preservadas no Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro. Tal fato aponta para a necessidade sempre presente do trabalho arquivístico e especialmente arquivístico-musical para a eficiência da pesquisa musicológica.

Referências

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

DUARTE, Fernando Lacerda Simões. Música e *Ultramontanismo*: possíveis significados para as opções composicionais nas missas de Furio Franceschini. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012

_____. *Resgates e abandonos do passado na prática musical litúrgica católica no Brasil entre os pontificados de Pio X e Bento XVI (1903-2013)*. São Paulo, 2016. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016b.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. A Cultura clerical e a folia popular: Estudo sobre o catolicismo brasileiro nos finais do século XIX e início do Século XX. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.17, n.34. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S010201881997000200010>. Acesso em 29 abr. 2010.

GODINHO, Josinéia. *Do Iluminismo ao Cecilianismo*: A música mineira para missa nos séculos XVIII e XIX. Belo Horizonte, 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais.

HAYDN, Joseph. *Recitativo e Grande Côro da "Criação" de Haydn para Solos e Córos com acompanhamento de Orquestra*. Arranjo e adaptação de Dom Plácido de Oliveira, osb. [Rio de Janeiro]: localização no catálogo do Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro: BR RJ AMSB – Monges – Dom Plácido de Oliveira Guimarães – Arm.14, Gav.B, Manuscrito de Dom Plácido de Oliveira, 1952.

LUHMANN, Niklas. *Social Systems*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1995.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, s.v., n.10, p.7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Dom Plácido de (osb). *Confitemini Domino*. Op.44. Partitura para três vozes iguais. [Rio de Janeiro]: localização no catálogo do Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro: BR RJ AMSB – Monges – Dom Plácido de Oliveira Guimarães, Manuscrito de Dom Plácido de Oliveira, 1954.

_____. *Domine si adhuc...* op.71-a. Partitura de canto. [Rio de Janeiro]: localização no catálogo do Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro: BR RJ AMSB – Monges – Dom Plácido de Oliveira Guimarães, diversos copistas, 1961.

_____. *Ecce Sacerdos Magnus*. [Rio de Janeiro]: localização no catálogo do Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro: BR RJ AMSB – Monges – Dom Plácido de Oliveira Guimarães, Manuscrito de Dom Plácido de Oliveira, 1960.

_____. *In Te Domine speravit*. Partes avulsas de órgão e canto. [Rio de Janeiro]: localização no catálogo do Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro: BR RJ AMSB – Monges – Dom Plácido de Oliveira Guimarães, vários copistas, 1953.

_____. *Laudate Dominum*. Partes avulsas de órgão e canto. [Rio de Janeiro]: localização no catálogo do Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro: BR RJ AMSB – Monges – Dom Plácido de Oliveira Guimarães, vários copistas, 1945.

_____. *Missa Solene "Santa Maria de Belém"*. Op.35. [Rio de Janeiro]: localização no catálogo do Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro: BR RJ AMSB – Monges – Dom Plácido de Oliveira Guimarães – Arm.14, Gav.C, Manuscrito de Dom Plácido de Oliveira, 1952.

_____. *Sanctissime confessor Domini*. Op.35. [Rio de Janeiro]: localização no catálogo do Arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro: BR RJ AMSB – Monges – Dom Plácido de Oliveira Guimarães – Arm.14, Gav.C, Manuscrito de Dom Plácido de Oliveira, 1947.

THE LIBER USUALIS with introduction and rubrics in English: edited by the Benedictines of Solesmes. Tournai (Bélgica): Desclee Company, 1961.

TRA LE SOLLECITUDINI, *Motu proprio Tra le sollecitudini*. 22 nov. 1903. Texto em português. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_x/motu_proprio/documents/hf_p-x_motu-proprio_19031122_sollecitudini_po.html>. Acesso em 3 mai. 2016.

WERNET, Augustin. *A Igreja Paulista no Século XIX*: A reforma de D. Antônio Joaquim de Melo (1851-1861). São Paulo: Ática, 1987.

O MÚSICO E COMPOSITOR MILETO JOSÉ AMBRÓZIO: MEMÓRIA E IDENTIDADE EM UMA NOVA FRONTEIRA DA MUSICOLOGIA

Jéssica Aparecida Severino[*]
Modesto Flávio Chagas Fonseca[**]

Resumo:
Refletir sobre memória e identidade musicais em Minas Gerais nos remete, com muita naturalidade, a arquivos, fatos e vultos relacionados a cidades como Mariana, Ouro Preto, São João del-Rei, Tiradentes, Prados, Diamantina e Sabará, referências estas que já ocupam a maior parte do espaço em publicações produzidas até o momento por diferentes pesquisadores. A expansão da consciência da memória e identidade enquanto elementos para a construção da história da música em Minas Gerais, e no Brasil, é fator inevitável e, até mesmo, imprescindível para tal intento. Esta comunicação tem como principal objetivo analisar aspectos da trajetória de vida de Mileto José Ambrózio, músico e compositor em Conceição da Barra de Minas, pequeno município mineiro, típico exemplo de uma sociedade ainda não contemplada pelo olhar científico e investigativo da musicologia brasileira. O estudo teve como base a localização de documentação cartorial, eclesiástica, musical e de imprensa, seguido de coleta de dados relativos ao objeto da pesquisa e estes, por sua vez, submetidos à análise fundamentada em premissas lapidadas em pesquisas na área da memória (MLODINOW, 2014 e HALBWACHS, 1990), história (CATROGA, 2015) e identidade (MEYER, 1989). Olhar o indivíduo Mileto José Ambrózio sob a ótica da ação social coletiva, ou o "esforço de grupo de cooperação humana em larga escala" (MLODINOW, 2014, p.118), possibilita percebermos uma dimensão ainda maior envolvendo o músico. Dilatado o contexto, novos elementos veem à tona revelando uma sociedade que é, mesmo no inicio do século XX, distante da Paris da *Belle Époque* e despida de valores políticos e econômicos próprios de um centro urbano de maior destaque à sua época, constituída de dinâmica própria, com o aparato social provido dos elementos típicos, sendo, portanto, perfeito objeto a ser analisado em seus detalhes. Enquanto copista o músico Mileto foi parte na engrenagem da construção da memória, contribuindo no processo de difusão de diferentes obras musicais praticadas em Conceição da Barra de Minas. No papel do compositor atuou imprimindo em sua obra tendências e, consequentemente, definindo identidade. Seu contexto social é repleto de significados e evidencia uma pluralidade que reflete certa dinâmica musical em forma de rede conectando a região do entorno, região esta uma nova fronteira a ser conquistada.

Palavras-Chave: Musicologia. Mileto José Ambrózio. Memória. Identidade.

Introdução

O município de Conceição da Barra de Minas está situado na Região do Campo das Vertentes em Minas Gerais, aproximadamente a 40 km da cidade de São João del-Rei, sendo vizinho dos municípios de Nazareno, São Tiago e Ritápolis. É banhado pelos Rios das Mortes Grande e Pequeno, e conta com amplo contingente populacional em sua área rural, esta responsável por boa parte do capital atual. A economia é baseada em

[*] Graduanda em Música pela Universidade Federal de São João del-Rei. Jessica_depmusica@hotmail.com
[**] Professsor Adjunto do DMusi. Universidade Federal de São João del-Rei. modestofonseca@hotmail.com

atividades de agropecuária, destacando-se, por exemplo, a pecuária leiteira, de corte e a cultura de milho.

A origem do Povoado da Boa Vista, antiga denominação da cidade de Conceição da Barra de Minas, ocorreu nos primeiros anos do século XVIII, por meio de expedições bandeirantes que desbravavam o interior do Brasil em busca de ouro. Durante a expedição de Fernão Dias foi inaugurado o chamado *Caminho Velho* em 1674, local de origem de Conceição da Barra de Minas e São Gonçalo do Brumado nos arredores do Rio das Mortes. O povoado se desenvolveu tendo como base econômica as atividades mineradoras, agrícolas e pecuaristas na região.[126]

Assim como as cidades localizadas no entorno das Vertentes, Conceição da Barra teve seus primórdios à época do "Ciclo do Ouro" na região das Minas.

As centenárias cidades de São João del-Rei, Prados, Tiradentes, situadas no Ciclo do Ouro, já foram foco de diversas pesquisas musicológicas e fazem parte de um mapa da história musical de Minas Gerais[127]. Conceição da Barra de Minas, na mesma localização geográfica, por sua vez, não teve a atenção dada às demais. José Maria Neves em seu artigo *Arquivos de manuscritos musicais brasileiros: breve panorama* aponta o município concepcionense como parte de dezenas de arquivos de pequeno porte situados na região do Rio das Mortes[128]. Aluízio Viegas, ex-arquivista da centenária Orquestra Lira Sanjoanense em São João del Rei, em entrevista prestada a Cotta, cita alguns acervos na Região do Rio das Mortes, entre eles o de Conceição da Barra de Minas.[129] Em ambos os casos as informações os informes se detiveram a nível superficial, sem qualquer menção aos respectivos fundos arquivísticos.

1. Mileto José Ambrózio

Mileto José Ambrózio nasceu em Conceição da Barra de Minas aos 24 de Agosto de 1884 (SOBRINHO,2014, p.124), filho de João José Ambrósio e Mariana Carolina de Jesus. Obteve sua formação escolar no Colégio Salesiano São Luiz, e ainda

[126]SOBRINHO, Antônio Gaio. *Memória Sentimentais de Conceição da Barra de Minas. São* João del-Rei. UFSJ, 2014.
[127] DIAS, José Leonel Gonçalves. *O Arquivo Secular da Lira Ceciliana, de Prados (MG).* Anais V Encontro de Musicologia Histórica. Juiz de Fora: Centro Cultural ProMusica,2004, pg, 260.
[128] NEVES, José Maria. *Arquivos de Manuscritos musicais brasileiros: breve panorama.* Recuperação e propostas para uma sistematização latino-americanas. In: I Simpósio Latino-Americano de Musicologia, Curitiba,10-12 jan., 1997.Anais...Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba,1998, pp, 137-163.
[129] COTTA, André Guerra. *Acervos Musicais Brasileiros no século XXI e práticas na América Portuguesa: Uma visão panorâmica e dois casos pontuais.*

jovem recebia aulas música, disciplina esta ofertada dentre as consideradas essenciais em sua formação. Possivelmente um de seus professores foi o maestro e compositor Carlos dos Passos Andrade. (Idem, 2001, p.27).

Casou-se em 6 de Setembro de 1913 na Matriz de Nossa Senhora da Conceição da Barra com a carioca Delfina Nogueira, segundo consta em documento no Santuário. Desta união nasceram cinco filhos, João, José, Maria, Zizi, e o último não foi informado o nome (SOARES,2016). Mileto, segundo Oliveira, residiu em casa própria, próxima a um sobrado, a qual ainda se encontra preservada na cidade, mudando-se mais tarde para um casarão histórico no centro ao lado da Igreja (OLIVEIRA, 2016).

Além de músico, exercia algumas atividades na cidade, dentre elas o serviço de sacristão na igreja. Ao analisar alguns documentos do Santuário, foi encontrado um livro denominado *Livro de Relação de Animais (1947 a 1949)*, onde o nome de Mileto está associado à criação bovina. Suas filhas Maria e Zizi ajudavam na manutenção das despesas do lar, sendo uma costureira e a outra bordadeira respectivamente. Foi encontrada no *Livro Caixa do Teatro Paroquial (1918 a 1937)* a informação de que Mileto tenha sido "gratificado" por uma encomenda de um vestido, um par de meias, duas camisas, preparos para paletó e alguns outros itens de costura.

Como compositor, copista e arranjador, Mileto foi responsável pela circulação de várias obras e, com isso, difusor de memórias em Conceição da Barra e região das Vertentes. Seu arquivo pessoal se encontra atualmente no Santuário de Nossa Senhora da Conceição. Antes de ser transferido para o Santuário há notícias de que pessoas de outras localidades adquiriram, com sua morte, exemplares documentais do arquivo e, inclusive, que seu filho João destruiu parte do acervo.

Na imagem abaixo (Figura 01) é retratado um mapa de Conceição da Barra de Minas e região, onde são apontadas cidades que possuem documentos musicais constando o nome de Mileto.

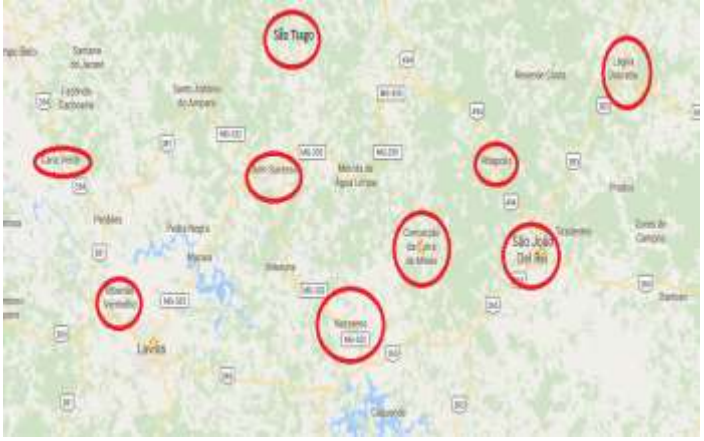


Figura 01: Mapa de cidades citadas em documentos no arquivo de Mileto José Ambrózio.

A atividade musical na cidade concepcionense pode ser constatada através da existência de grupos populares e sacros que fizeram parte da memória do município até o século XX. No passado haviam dois Jazz denominados *Jazz Vésper* (Figura 02) e *Jazz da Alegria* respectivamente, uma banda de música (ainda atuante) e grupos de música sacra. Ainda pode ser comprovada a existência dessa prática musical sob o ponto de vista documental, referindo-se a documentos religiosos que se encontram no Santuário de Nossa Senhora da Conceição na própria cidade, como a *Ata de Festejos do Dogma da Imaculada Conceição***.** 1854 a 1904; *Livro do Caixa do Teatro Paroquial.* 1918 a 1937; *Ata de Reuniões das Filhas de Maria*. Livro 47 1943 a 1955; *Livro de Relatórios de Festas* n 01, Livro 13 1949 a 1957 e *Livro de Relatórios de Festas* n 02, Livro 14 1957 a 1963 e, claro, o arquivo de manuscritos do músico Mileto José Ambrózio.

Figura 02: Jazz Vésper, sem referência de data. Ao olharmos da esquerda para a direita na fileira de trás (em pé) destacamos a terceira pessoa como a de Mileto José Ambrózio atrás do violonista segurando um arco na mão. Foto disponível na casa de música Pe. Nicolau Badariotti em Conceição da Barra de Minas.

O arquivo musical de Mileto José Ambrósio possui diversos gêneros, com predomínio da música sacra. Suas Ladainhas, compostas durante a segunda década do século XX, chamam atenção por ser o gênero com a maior representação numérica. Estão no arquivo as de número 1, 2, 3, 4, 5, 7,8 e 9 em cópias manuscritas e autógrafas do compositor. As de número 8 e 9 são datadas da década de 1940 e a de número 6 não possibilita afirmar sé, de fato, é composição de Ambrózio, pois não há referência sobre compositor ou copista, tampouco data e local.

Encontramos no arquivo composições de Pe. José Maria Xavier (SJ), José Alves da Trindade, compositor da cidade de Lagoa Dourada, Carlos dos Passos Andrade, suposto professor de música de Mileto, e alguns compositores locais como Joaquim

Pinto Lara e Olympio José de Sousa. Foi possível contabilizar um total de 32 obras com registro do nome desses e outros compositores no arquivo.

Abaixo, na Figura 03, há um curioso registro presente no arquivo. Não é possível informar se foi composta para a *Adoração do Santíssimo Sacramento* ou a *Adoração da Cruz* na Sexta-feira Santa. O que mais chama a atenção é o título da obra, mesclando elementos da cultura popular, a *Valsa*, e a liturgia sacra da *Adoração,* o que fomenta a hipótese de que a cultura popular conectava- se com a liturgia da época. Um exemplo de herança da *Belle Époque* no interior de Minas Gerais, uma vez que o sacro e o profano se misturam entre o ambiente elitizado e o popular.

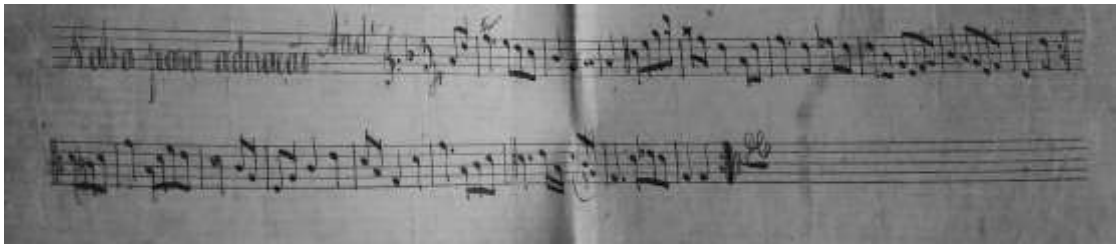


Figura 03: *Valsa para Adoração* obra encontrada no arquivo de Mileto José Ambrózio, cópia possivelmente do compositor da cidade vizinha Lagoa Dourada, José Alves da Trindade. Hibridismo cultural entre o sacro e o profano; o ambiente elitizado e a cultura popular.

Conclusão

Dentre muitos nomes de compositores em Minas Gerais, o de Mileto José Ambrózio é um a mais por ser estudado, ter sua obra analisada, seu contexto social examinado, por fim, ser resgatado das sombras do esquecimento e colocado à luz da história da música brasileira, ainda em construção. Distante cronologicamente de Lobo de Mesquita, Manoel Dias de Oliveira, João de Deus Castro Lobo, entre tantos outros, Mileto José Ambrózio é oportunidade valiosa para a aquisição de novos conhecimentos sobre a dinâmica musical para além dos topônimos consagrados tais como Ouro Preto, Mariana, Sabará e Diamantina, além de Prados, Tiradentes e São João del-Rei, objetos de investigação de boa parte de pesquisas realizadas nos últimos vinte anos no que diz respeito ao fazer musical em Minas Gerais. Tal intento possibilita revisar e ampliar o mapa musicológico mineiro, em especial, revelando uma visão regional rica em contrastes e, ao mesmo tempo, interligada por vultos como Mileto José Ambrózio, vetor

significativo no processo formador de uma identidade que se revela paulatinamente, na medida do empenho de novas pesquisas.

Para Halbwachs a memória é fruto de construção coletiva, mesmo quando "se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. " (1990, p.16). O autor afirma que a memória coletiva envolve memórias individuais sem que as mesmas se confundam (idem, p.36). Mlodinow vai além ao afirmar que "muitas de nossas atividades na vida cotidiana só são possíveis como resultado de um esforço de grupo, de cooperação humana em larga escala. " (2014, p.118).

Na função de músico Mileto atuou como parte de um grupo. Foi membro da equipe responsável pela realização de cerimônias religiosas da igreja católica em Conceição da Barra de Minas, cujos integrantes tinham papeis bem definidos como celebrar a cerimônia (padre), auxiliar na mesma (acólito e sacristão), tocar os sinos, executar a música, limpar a igreja antes e depois e, por fim, fechar o templo ao término da função. Fazer parte de um mesmo grupo proporciona a capacidade "de nos identificar com ele e de confundir nosso passado com o seu", isto devido ao contato e pensamento comum sob alguns aspectos (HALBWACHS, 1990, p.18). Tal exemplo ilustra a premissa de Mlodinow na qual afirma que atividades coletivas de nossa vida cotidiana, em sua maior parte, se tornam possíveis devido a "um esforço de grupo, de cooperação humana em larga escala" (2014, p.118).

Candau chama a atenção para o elemento *transmissão da memória* enquanto fator imprescindível na fundamentação de representações de uma identidade coletiva. O autor afirma que "sem essa mobilização da memória que é a transmissão, já não há nem socialização, nem educação (...) e toda identidade cultural se torna impossível" (2011, p. 105). No contexto de Mileto o elemento de transmissão da memória é sua cópia musical, de composição própria e de outros compositores. Para Candau (idem, p.107) o artifício da grafia enquanto exteriorização da memória contém traços com o objetivo de compartilhar sinais transmitidos: o papel com anotações musicais por exemplo. O autor considera que a tradição da escrita facilita a tarefa de difusão da memória, é mais eficaz no seu compartilhamento (idem, p.108), ideia reforçada por Catroga ao afirma que "não há representação memorial (nem historiográfica) sem traços. " (2015, p.25).

Considerar Mileto José Ambrózio e seu contexto social nos leva a refletir sobre as conquistas musicológicas brasileiras, desencadeadas pela notória contribuição de Francisco Curt Lange, sobretudo em Minas Gerais através de seu pioneirismo em pesquisa em documentos musicais e eclesiásticos. Ainda assim, em pleno século XXI, é perceptível certa dificuldade no investimento em pesquisas que aludem mais profundamente a regiões menos estudadas, a exemplo do Campo das Vertentes mineiro.

Castagna comenta sobre a necessidade de novas metodologias que preencham lacunas sobre a musicologia nas diversas regiões do país e que essas se tornem amplamente divulgadas:

> É importante, ainda, que a história da musicologia torne-se uma linha de pesquisa praticada em várias regiões do país, com a finalidade de se conhecer melhor o que produzimos, compreender as relações entre a musicologia brasileira e as tendências internacionais dessa ciência e utilizar no presente as reflexões sobre a produção musicológica do passado. (CASTAGNA, apud GONÇALVES, 2012, p.10)

Do mesmo modo, Cotta comenta sobre a necessidade de haver uma política sistemática que priorize o tratamento de acervos brasileiros. O autor afirma que "não existe, em pleno século XXI, uma política efetiva de tratamento e preservação do patrimônio musical brasileiro". [130]

Referências

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. Tradução: Maria Letícia Ferreira – São Paulo: Contexto, 2011.

CASTRO, Marcos de Câmara; HADDAD, Gisele Laura. *Entre a Teoria e a Prática: Proposição Arquivística Musical para o Centro de Memória das Artes de Ribeirão Preto*. XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – B. Horizonte – 2016.

[130] COTTA, André Guerra. *Acervos Musicais Brasileiros no século XXI e práticas na América Portuguesa: Uma visão panorâmica e dois casos pontuais.*

CATROGA, Fernando. *Memória, História e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

COTTA, André Guerra. *Acervos Musicais Brasileiros no século XXI e práticas na América Portuguesa: Uma visão panorâmica e dois casos pontuais*.

DIAS, José Leonel Gonçalves. *O Arquivo Secular da Lira Ceciliana, de Prados (MG).* Anais V Encontro de Musicologia Histórica. Juiz de Fora: Centro Cultural ProMusica,2004, pg259-266.

GONÇALVES, Pedro Loch. *Músicos em Desterro na segunda metade do século XIX*. 2012: Trabalho de conclusão de curso (monografia) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Licenciatura em Música, Florianópolis, 2012.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução: Laurent Léon Schaffter - Edições Vértice e Editora Revista dos Tribunais ltda. São Paulo, SP. 1990.

LACERDA, Victor de Moura. *Mapa dos acervos musicais brasileiros.* 2007. Projeto (Iniciação Científica). Instituto de Artes, Unesp, São Paulo, 2007.

MLODINOW, Leonard. *Subliminar: como o inconsciente influencia nossas vidas*. Tradução: Cláudio Carina – 1. ed – Rio de Janeiro: Zahar. 2014.

NEVES, José Maria. *Arquivos de Manuscritos musicais brasileiros: breve panorama.* Recuperação e propostas para uma sistematização latino-americanas. In: I Simpósio Latino-Americano de Musicologia, Curitiba,10-12 jan, 1997.Anais...Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba,1998, pp, 137-163.

SOBRINHO, Antônio Gaio. *Conceição da Barra de Minas: Minha Terra Natal.* FUNREI, 2001.

_____ *Memória Sentimentais de Conceição da Barra de Minas. São* João del- Rei. UFSJ, 2014.

Documentos

*Ata de Festejos do Dogma da Imaculada Conceição***.** 1854 a 1904.

Ata de Reuniões das Filhas de Maria. Livro 47 1943 a 1955.

Livro Caixa do Teatro Paroquial. 1918 a 1937.

Livro de Relação de Animais. 1947 a 1949.

Livro de Relatórios de Festas n 01, Livro 13 1949 a 1957.

Livro de Relatórios de Festas n 02, Livro 14 1957 a 1963.

Entrevistas

OLIVEIRA, Inaura. Entrevista concedida à autora em Janeiro de 2016 na cidade de Conceição da Barra de Minas. Áudio, mp4.

SOARES, Maria do Nascimento. Entrevista concedida à autora em Janeiro de 2016 na cidade de Conceição da Barra de Minas. Áudio, mp4.

CLÁUDIO SANTORO E O AMERICANISMO MUSICAL DE FRANCISCO CURT LANGE: NACIONALISMOS, PRÁTICAS MUSICAIS E REDES DE SOCIABILIDADE NO BRASIL (1940-1946)[131]

Loque Arcanjo Júnior[*]

Resumo:
Desenvolvido entre os anos de 1935 e 1946, um dos projetos editoriais mais importantes da carreira musicológica do Musicólogo Francisco Curt Lange e por consequência de seu Americanismo Musical, foi a edição dos seis Boletins Latino Americanos de Musicologia. Cada um dos seis volumes foi dedicado a um país da América. O formato da publicação dividia-se em duas partes: a primeira consistia em estudos musicológicos, sob a forma de artigos, resenhas, traduções; a segunda parte, Suplemento Musical, era formada por partituras de músicas escritas por compositores do país ao qual era dedicado volume. O governo do país tratado no volume era responsável pela escolha dos textos e das obras que deveriam ser publicadas. A partir dos contatos realizados por Curt Lange com os órgãos oficiais de diversos países da América Latina, o musicólogo conseguia angariar fundos e apoio político para o seu projeto. São diversos os personagens do nacionalismo musical brasileiro que trocaram cartas com o musicólogo alemão radicado no Uruguai, Francisco Curt Lange, (1903-1997). O presente trabalho se concentrará naquelas cartas trocadas entre os anos nos de 1942 e 1946. Este é um momento decisivo para a vida musical de Claudio Santoro, pois este procurava se estabelecer como compositor em meio aos nacionalismos que emergiam num contexto político e cultural bastante significativo para a história da música no Brasil. As cartas trocadas entre Lange e Santoro entre os anos de 1940 e 1946 expressam diversas temáticas que são caras àquele contexto musical, mas em especial, estas são fundamentais para desconstrução de uma memória romântica e mitológica da vida de compositores como acontece com a memória construída acerca de Santoro e sua obra, que atribui o sucesso destes ora ao talento precoce, ora à genialidade inata dos músicos, ora à qualidade de sua produção musical. Levando em consideração a capacidade estética de construir obras que dialogam com regimes de sensibilidades partilhadas em diferentes contextos, a música é aqui tratada como uma construção social calcada numa rede de significados tecida por uma rede de escuta que valoriza a linguagem musical, mas sem deixar de lado os significados sociais e políticos. A prática missivista analisada neste artigo aponta para diversas questões que historicizam a vida e a obra de Cláudio Santoro: a luta para se inserir no contexto musical e musicológico brasileiro, em especial carioca e paulista, a partir da organização de concertos, da publicação de materiais musicais, partituras, gravações, artigos musicológicos, criticas de periódicos, aproximações e afastamentos em relação a diferentes correntes estéticas e expectativas em relação à recepção das obras.

Palavras-chaves: Prática missivista. Nacionalismos. Americanismo. Cláudio Santoro. Curt Lange.

1 – Introdução

Cláudio Franco de Sá Santoro nasceu em vinte e três de novembro de 1919 na cidade de Manaus. Ainda jovem, começou a estudar violino e piano, e em 1937 o

[131] Doutor em História (UFMG), coordenador do projeto de pesquisa PIBIC/UEMG/FAPEMIG intitulado *Música, Musicologia e História: diálogos musicais e redes sociais na correspondência de Francisco Curt Lange (1933-1946*), professor/pesquisador do Centro de Pesquisa da Escola de Música/UEMG e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História do Centro Universitário de Belo Horizonte.

[*] Doutor em História pela UFMG, Professor do departamento de História do Centro Universitário de Belo Horizonte e da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

governo do Amazonas passou a financiar seu estudo no Rio de Janeiro. Aos 18 anos, já era professor adjunto da cátedra de violino do Conservatório de Música desta cidade. Escreveu para instrumentos solo, grupos camerísticos, canções de câmara e música para orquestra. Ocupou-se do ofício de professor e influenciou de forma significativa a composição musical brasileira a partir dos anos de 1940. Franz Kurt Lange nasceu em Eilembug, Prússia, atual Alemanha, em 1903. Mais tarde, a partir de 1933, quando adquiriu cidadania uruguaia, passou a se chamar Francisco Curt Lange. Formado em arquitetura e musicologia pela Universidade de Munique, cursou filosofia, antropologia e etnologia, estudou grego e latim. No campo da atividade musical, foi pianista, violinista, com uma formação verticalizada nas áreas de harmonia, contraponto e composição. As trajetórias musicais destes intelectuais se cruzaram a partir dos anos de 1940 quando Santoro passa a estudar no Rio de Janeiro e Curt Lange a dialogar com diversos músicos, musicólogos e políticos brasileiros para implantação de seu projeto de integração musical nas Américas intitulado *Americanismo musical*[132]. A partir daquele ano, se intensifica a produção missivista entre eles. Neste contexto, o movimento musical e musicológico, criado pelo alemão, a partir de 1933, quando radicado no Uruguai, se expandia cada vez mais em direção ao Brasil e o jovem e talentoso compositor amazonense radicado no Rio de Janeiro ainda estava por se afirmar como um grande músico brasileiro.

Entre os anos de 1940 e 1942, Cláudio Santoro se volta para o dodecafonismo[133], adere ao grupo Música Viva, e estreita seus diálogos com compositores como César

[132] Sobre as relações entre Americanismo Musical de Francisco Curt Lange e a música brasileira, ver: ARCANJO, Loque. Francisco Curt Lange e modernismo musical no Brasil: Política e Redes Sociais entre os anos 1930 e 1940. *E-hum* Revista Científica do Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes do UNI-BH, v. 3, p. 66-81, 2010. ARCANJO, Loque. Francisco Curt Lange e Mário de Andrade entre o Americanismo e o Nacionalismo musicais (1932-1944). *Revista Temporalidades*. Belo Horizonte. v. 3, p. 35-57, 2011. BUSCACIO, Cesar M. *Americanismo e nacionalismo musicais na correspondência de Curt Lange e Camargo Guarnieri (1934-1956)*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de pós-graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sócias, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009; ASSIS, A. C. *Os Doze sons e a cor nacional: conciliações estéticas e culturais na produção musical de César Guerra-Peixe (1944-1954)*. In: Tese de doutorado apresentada ao PPGH/FAFICH da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005, Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2005; MOYA, Fernanda N.. *Francisco Curt Lange e o Americanismo Musical nas décadas de 1930 e 1940*. Faces da História, v. V.2, p. 17-37, 2015; MOYA, Fernanda N.. *Diálogos entre Mário de Andrade e Francisco Curt Lange. Nacionalismo e Americanismo Musicais nas décadas de 1930 e 1940*. Revista Temporis(açao), v. 15, p. 17-28, 2015.

[133] O dodecafonismo é uma técnica de composição musical cuja estrutura obedece aos princípios enunciados por Arnold Schoenberg no início dos anos 1920. Esta estrutura, que tinha como objetivo romper com o modelo tonal, consiste na escala de 12 notas cromáticas de temperamento igual, numa ordem pré-determinada, formando uma série que serve de base para a composição. Durante o processo de

Guerra-Peixe, Edino Krieger, Eunice Katunda, liderados por outro alemão Hans-Joachim Koellreutter. Adeptos do sistema proposto por Arnold Schoenberg, esses músicos caminharam em outra direção em relação ao nacionalismo de Mário de Andrade do qual fazia parte o mais influente compositor do momento: Heitor Villa-Lobos. Apesar das composições anteriores de Santoro já se destacarem pela adoção de séries dodecafônicas, a partir dos ensinamentos de Koellreutter, o compositor passa a criar segundo as regras da técnica dos 12 sons. Esta se explicitaria mais claramente a partir da composição da Sonata para Violino e Piano nº 1, 1940, uma de suas primeiras obras conhecidas pelo grande público.

As cartas trocadas entre Lange e Santoro entre os anos de 1940 e 1946 expressam diversas temáticas que são caras àquele contexto musical, mas em especial, estas são fundamentais para desconstrução de uma memória romântica e mitológica da vida de compositores como acontece com a memória construída acerca de Santoro e sua obra, que atribui o sucesso destes ora ao talento precoce, ora à genialidade inata dos músicos, ora à qualidade de sua produção musical. Levando em consideração a capacidade estética de construir obras que dialogam com regimes de sensibilidades partilhadas em diferentes contextos, a música é aqui tratada como uma construção social calcada numa rede de significados tecida por uma rede de escuta que valoriza a linguagem musical, mas sem deixar de lado os significados sociais e políticos[134].

A prática missivista analisada neste artigo aponta para diversas questões que historicizam a vida e a obra de Cláudio Santoro: a luta para se inserir no contexto musical e musicológico brasileiro, em especial carioca e paulista, a partir da organização de concertos, da publicação de materiais musicais, partituras, gravações,

---

composição a série de notas pode ser usada em sua forma original ou invertida. Toda a música dodecafônica deve se constituir a partir deste material básico.

[134] Para o conceito de redes de sociabilidade bem como sua utilização como metodologia de estudo da música como objeto de pesquisa histórica ver: NAPOLITANO, Marcos. Fontes áudio-visuais: a História depois do papel. In: PINSKY. Sandra B. *Fontes Históricas.* São Paulo: Contexto. 2005, p. 235-289; ARCANJO. Loque. História da Música: Reflexões teórico-metodológicas. In: *Revista Modus*: Belo Horizonte. Ano 7, maio de 2012. Sobre a vida e a obra de Claudio Santoro numa perspectiva acadêmica, ver: MENDES, Sérgio Nogueira. Cláudio Santoro: Serialismo dodecafônico nas obras da primeira fase (1939-1946). In: *XVII Congresso da ANPPOM* , São Paulo, 27- 31agosto, 1989; MENDES, Sérgio Nogueira. *Cláudio Santoro e a Expressão Musical Ideológica*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1999. OLIVEIRA, Reinaldo Marques de. *Claudio Santoro e o Dodecafonismo: Um Procedimento Técnico Singular. Dissertação de Mestrado.* São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2005.

artigos musicológicos, criticas de periódicos, aproximações e afastamentos em relação a diferentes correntes estéticas e expectativas em relação à recepção das obras[135].

Em carta enviada a Curt Lange em 07 de abril de 1946, Santoro deixa implícita esta busca por reconhecimento desde sua chegada ao Rio de Janeiro em 1939, ao expressar sua satisfação frente ao entusiasmo com o qual a apresentação de sua obra "Impressões de uma Usina de Aço" foi recebida por Villa-Lobos após uma audição:

'Todo *grandmond* musical estava presente, inclusive o Villa-Lobos... Villa-Lobos estava entusiasmadíssimo, a ponto de declarar para todo mundo: 'é o maior compositor brasileiro'... vieram me contar, aliás, vi do palco, que batia palmas com bastante entusiasmo. A orquestra tocou dentro das suas possibilidades, o melhor possível tanto na primeira vez quanto no bis."

A sinfonia *Impressões de uma Usina de Aço*, de 1943, citada na carta é considerada o primeiro sucesso de público. Descritiva, a peça expressa o interior de uma siderúrgica e foi composta em homenagem ao desenvolvimento dessa atividade no Brasil. A carta de Santoro mostra sua ansiedade e a importância atribuída ao reconhecimento de Villa-Lobos em relação à sua obra. O compositor carioca, diferentemente de Santoro já havia se firmado como grande compositor nacional. Internacionalmente reconhecido, a valorização de sua crítica estava diretamente relacionada com a difusão de projetos musicológicos aos quais Cláudio Santoro estava vinculado a partir daquele momento.

A referida carta enviada por Santoro em papel timbrado com o nome Grupo Musica Viva é muito significativa. Em 1941, Cláudio Santoro passou a estudar com Hans-Joachim Koellreutter, integrando o Música Viva, (apoiado institucionalmente por Francisco Lange), do qual se tornou um dos nomes mais ativos, ao lado de Guerra-Peixe. Claudio Santoro passou a adotar o dodecafonismo como técnica de composição, sendo um dos mais radicais críticos do meio musical brasileiro. Este cenário foi de intensas rivalidades e a figura de Villa-Lobos que ocupava o cargo de superintendente da pasta de educação musical e artística do governo Vargas era estratégica, pois o compositor das *Bachianas Brasileiras* era figura central para a difusão dos projetos no contexto centralizador do Estado Novo.

[135] Sobre o trabalho metodológico e a utilização de cartas como fonte de pesquisa, ver: GOMES, A. C, *Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

Muito além de uma oposição simplificada entre nacionalismo brasileiro (conservador) e a música alemã dodecafônica (vanguarda), adotada por Santoro, André Egg já havia observado que a historiografia equivocadamente construiu uma imagem dicotômica destes movimentos musicais: o primeiro, como antítese de modernidade; o segundo, como vanguarda antinacionalista. Em função do período de Guerra, Koellreuter e Lange saem da Alemanha, mas, obviamente a cultura germânica não os abandona. Os estudos das características dos seus projetos musicais demonstraram como a cultura pangermânica estava implícita nos discursos[136].

A atuação daquele jovem músico no Rio de Janeiro, recém-chegado de Manaus e com apenas 18 anos estaria diretamente conectada às redes construídas por ele ao sair de Manaus e ao chegar à capital do país em 1938 em plena ditadura do Estado Novo. De um lado, J. Koellreuter, alemão, que chegou ao Brasil em 1937 e fundou o referido movimento musical intitulado *Música Viva*, de outro, Franz Curt Lange, criador do movimento musical denominado por ele de *Americanismo Musical*. As tensões que envolveram o grupo *Música Viva*, apoiado por Lange, estavam conectadas à construção da identidade nacional do Brasil em relação à América Hispânica, aos Estados Unidos e aos movimentos vanguardistas europeus, como o dodecafonismo, bem como ao cenário político e as tensões advindas do Estado Novo. Estas tensões tomam sentido específico na correspondência de Curt Lange e Santoro e no processo de reflexão sobre o lugar da música brasileira na música ocidental.

Mais recentemente, a historiografia, corroborando com a ideia de retrocesso estético de Villa-Lobos e do nacionalismo de Mário de Andrade entre os anos 1930 e 1940, atribuiu ao *Música Viva* adjetivos tais como: "movimentos em direção à modernidade", como é caso de Carlos Kater, que avaliou o movimento; ou vanguarda, como no caso do trabalho de Ana Cláudia Assis que, mergulhando no impressionante Arquivo Curt Lange instalado na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais, viu o modernismo no Brasil com os óculos do musicólogo alemão, em especial representados pela memória arquivística de Curt Lange.[137]

---

[136] EGG, A. O Grupo Música Viva e o Nacionalismo Musical. In: Fórum de Pesquisa Científica em Arte, III, 2005, Curitiba [Paraná]. Curitiba: Escola de Música e Belas Artes, 2005.

[137] ASSIS, A. C. Os Doze sons e a cor nacional: conciliações estéticas e culturais na produção musical de César Guerra-Peixe (1944-1954). In: Tese de doutorado apresentada ao PPGH/FAFICH da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005, Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2005; KATER, C. Música Viva e H. J. Koellreuter: movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa, 2001.

Sem diminuir os papéis da política do governo Vargas, sobre o qual se apoiava o nacionalismo de Villa-Lobos; do enfraquecimento político da Alemanha, com o caminho da derrocada na Segunda Grande Guerra; da ascensão dos Estados Unidos no pós 1945, o estudo das diferenças entre a cultura musical no Brasil e na Alemanha demonstram que a resistência e os tensos diálogos entre os projetos dos dois músicos alemães e um "outro" nacionalismo vai muito além de uma questão estética e política. Questões estas que esclarecem juntamente com o corpus documental da correspondência entre Santoro de Lange o lugar deste compositor, pouco estudado pela historiografia: Claudio Santoro

2 - Cláudio Santoro, Curt Lange e Koellreuter: a construção de "uma vanguarda musical"

Em 16 de novembro de 1938, Koellreuter chegou ao Rio de Janeiro a bordo do navio Augustos. Seria pouco tempo depois professor de Cláudio Santoro e figura fundamental na consolidação da formação dodecafônica do compositor amazonense. O flautista alemão Introduzido por Luiz Heitor Corrêa de Azevedo no universo musical carioca começou a frequentar a loja Pinguim, na Rua do Ouvidor, onde travou contatos com alguns dos mais significativos representantes da vida musical carioca, figuras centrais para a criação e articulação do movimento Música Viva: Octávio Benviláqua, Andrade Muricy, Brasílio Itiberê, Luiz Cosme, Egydio de Castro e Silva. Neste mesmo ano realizou seu primeiro recital de flauta no Brasil, no Conservatório de Música, em Belo Horizonte, atual Escola de Música da UFMG. Ainda em 1938, conheceu no Rio de Janeiro Theodor Heuberger, proprietário da Casa e Jardim e presidente da Pró-Arte, que existia em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre. Heuberger o convidou para realizar diversos concertos entre 1938 e 1940, quando começou a lecionar no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, onde conseguiu articular uma rede de alunos, dentre os quais Cláudio Santoro, que se tornaram adeptos de suas ideias estéticas e culturais.

A partir de 1939 as atividades do *Grupo Música Viva* – audições e concertos – se desenvolveram de forma consistente. Esta primeira etapa é integradora, seus membros eram personalidades atuantes e já conhecidos no ambiente musical carioca, diferentemente dos anos seguintes, nos quais os membros mais ativos seriam os jovens

alunos e ex-alunos de Koellreuter. Neste momento integrador, Villa-Lobos é tornado, a convite do próprio grupo, seu presidente honorário. Neste momento, fundem-se nomes como Camargo Guarnieri e Cláudio Santoro, jovem aluno de Koellreuter (ANDERSON, p. 33).

É desta forma que a adesão de Santoro ao Musica Viva deve ser pensada como elemento fundamental para sua inserção no cenário nacional. Porém as tensões políticas daquele contexto bem como as intensas disputas no campo musical e musicológico não tornaram a empreitada de Santoro algo fácil, e se estas dificuldades não ficaram muito explicitas na construção das narrativas sobre o músico, as cartas trocadas com Curt Lange expressam diretamente esta situação.

Seguindo as informações oferecidas por Andre Egg (2005, p. 60), entre as iniciativas do grupo Musica Viva destaca-se a publicação de um boletim mensal, cujo primeiro número saiu em maio de 1940. Neste, seus integrantes foram nomeados, sendo: Alfredo Lage, presidente; Hans-Joachim Koellreutter, vice-presidente e tesoureiro; Conselho Técnico: Brasílio Itiberê, Egídio de Castro e Silva, Luiz Heitor Corrêa de Azevedo, Otavio Bevilaqua, Werner Singer. Além da diretoria da sociedade, o boletim apresenta na capa a informação de que o fundador é Koellreutter, o diretor Otavio Bevilaqua e os redatores Brasílio Itiberê, Egídio de Castro e Silva, Koellreutter e Luiz Heitor. A primeira página traz também o programa do grupo. Pelo estilo deste texto, de acordo com Egg, pode-se atribuí-lo a Koellreutter, apesar do artigo não ser assinado. Como um programa do grupo, é possível inferir que os demais integrantes estivessem de acordo com os termos. O texto considera a "obra musical como a mais elevada organização do pensamento e sentimento humanos". Baseado nesta concepção de música, o texto indica a intenção de "divulgar a música contemporânea, principalmente brasileira", e a música "ainda pouco conhecida do passado". Ou seja, valorizar a música nova, ainda não ouvida, que tenha sido composta recentemente ou não.

Em carta escrita no Rio de Janeiro e enviada a Curt Lange no dia 07 de junho de 1941, Claudio Santoro deixa explicita a importância dos laços com seu professor Koellreuter para a difusão de sua obra. O jovem compositor recém-chegado ao universo musical do Rio de Janeiro passou a fazer parte daquela rede de "apoio necessário para romper com a antiga formação do grupo" e em 1944 já havia passado por uma

reestruturação ao expurgar os "antigos nacionalistas" como afirma André Egg. Esta carta expressa o lugar social de Santoro naquele contexto.

De acordo com Santoro:

> Minha vida tem sido apertadíssima, trabalho dia e noite sem quase descanso, sem quase tempo, ou melhor, sem tempo algum para compor (...) e as responsabilidades estão aumentando. (...) O Koellreuter irá executar meu Quinteto para Sopros em São Paulo. Esta é uma de minhas últimas composições. Nunca mais soube nada a respeito da subvenção que o governo do Amazonas prometeu para a publicação de minhas obras.

Nesta mesma carta na qual Santoro explicita o apoio de Koellreuter na divulgação de sua obra e, portanto apresenta esta rede de apoio mútuo, ele reclama com Curt Lange sobre a indiferença com a qual Andrade Muricy, musicólogo ligado ao nacionalismo musical de Villa-Lobos e Mário de Andrade, recebeu uma de suas peças, a Sonata 1942:

> O Murici [sic] falou-me pessoalmente que recebeu a sonata, mas nem sequer foi capaz de dar uma nota que havia recebido. Não era necessário que criticasse, mas ao menos dissesse que recebeu. Sei que ele não suporta minha música, mas não tem nem coragem de dizer publicamente. Que críticos!!! Que musicólogos!

Andrade Muricy fazia parte daquela rede de intelectuais representativos do cenário musical brasileiro citada por André Egg com os quais os integrantes do projeto *Música Viva* deveriam se apoiar para se estabelecer musicalmente e do qual buscou apoio a partir de 1939. Mas, como veremos à frente, a linguagem musical da referida sonata, e os significados históricos desta explicam muito sobre a resistência de Muricy.

Sobre estas resistências e acerca do desânimo de Santoro frente à ausência de criticas e mais especificamente à indiferença dos músicos e musicólogos ligados à corrente de Andrade Muricy, Curt Lange procura animar o jovem músico e critica o cenário musical brasileiro. Em carta enviada no dia 13 de junho de 1942, Curt Lange escreve:

> Koellereuter luta com muita dificuldade em São Paulo. (...) Você se queixa a respeito da propaganda (...) a situação musical no Brasil é muito tradicionalista e, além do mais, bastante caótica como você bem sabe. Os críticos não comentam nem criticam quando não a sabem ler sequer.

A partir de 1940, Koellreuter passou a responder pela *Editorial Cooperativa Interamericana de Compositores*, em São Paulo, órgão dirigido por Curt Lange em Montevidéu. Na primeira edição da revista *Música Viva*, Curt Lange aparece como diretor e Koellreuter como redator-chefe. Além disso, Koellreuter passou a chefiar as

publicações musicais do *Instituto Interamericano de Musicologia*. Apesar do direcionamento da análise da historiografia até aqui e das cartas citadas apresentarem uma situação de tensão implícita nas narrativas, esta não pode ser reduzida ao cenário político e às disputas individuais por espaço na constituição de grupos pela difusão de posicionamentos estéticos por meio de peças musicais e a difusão destas. O que está em jogo, sob a ótica de uma historia social da cultura é um regime de sensibilidade, um compartilhar de sonoridades e do sensível. Diferentemente do que queria difundir em sua memória arquivistica, a recepção da obra de Santoro, ou melhor dizendo, a indiferença por parte de Andrade Muricy, diz respeito a questões políticas e culturais e não a um tradicionalismo ou uma possível ignorância como afirma Curt Lange na referida carta de 13 de junho de 1942.

Sem diminuir os papéis da política do governo Vargas, sobre o qual se apoiava o nacionalismo musical ligado ao Estado Varguista; do enfraquecimento político da Alemanha, com o caminho da derrocada na Segunda Grande Guerra; do lugar dos Estados Unidos, a quem interessava inicialmente o projeto de integração pan-americana proposta por Lange, a partir dos anos finais da Guerra e no pós 1945, o estudo das diferenças entre a cultura musical no Brasil e na Alemanha demonstram que a resistência aos projetos dos dois músicos alemães vai além de uma questão estética.

Na missiva enviada a Curt Lange, em fevereiro de 1942 (ACL 2.2.S15.0949), Koellreutter expressava sua intenção em publicar, no Brasil, o periódico Música Viva em três idiomas: inglês, português e espanhol. Pouco tempo depois, em outra carta de julho de 1942, Koellreutter (ACL 2.2.S15.0949) dizia que:

> Acabo de voltar do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda onde fui recebido hoje. [...] O resultado é o seguinte: como a revista é impressa no Brasil temos que requerer no DIP do Rio de Janeiro. [...] Porém, nos disseram que conforme o novo decreto da nacionalização da imprensa, 'Música Viva' não pode sair em língua castelhana ou inglesa [...] Eu não entendo isso em vista da política de boa vizinhança e de pan-americanismo.

Porém, a questão aqui colocada não era apenas política. Em termos históricos, as relações entre música e sociedade são bem mais complexas que a historiografia observou. *O Música Viva* era uma oposição ao nacionalismo, mas propunha a superação deste por meio de uma universalização da música que, de acordo com seus próprios preceitos e da historiografia citada, consistia num projeto "mais avançado" que o nacionalismo brasileiro. Porém, não alcançou o sucesso esperado, não somente devido a uma questão política, mas também cultural.

Claudio Santoro em carta datada de 7 de julho de 1942, informava a Curt Lange que havia enviado a Sonata 1942 para ele que naquele momento se encontrava no Uruguai:

> Enviei hoje via marítima a sonata para piano. Espero que chegue o quanto antes. Estou ansioso para saber a sua opinião sincera. Peço que envie depois como goste ao Carlos Paz, pois não tenho tempo de copiar outro exemplar para enviá-lo. Logo que sobrar tempo envio o trio. A última coisa que fiz foi o *Epigrama para flauta* solo que Koellreuter executará pela segunda vez em São Paulo por estes dias. Compus um segundo epigrama com a mesma série da primeira e enviarei ao Koellreuter, talvez ainda manhã. Foram feitas muito às pressas por não haver tempo para trabalhar.

Sobre a obra serial de Santoro destacam-se: de 1940, a Sonata para violino solo e Sonata nº 1, p/violino e piano; de 1941, Sonata para flauta e piano; de 1942, Sonata nº2 para violino e piano, Sonata 1942, para piano, Quinteto de sopros, Sonata para violoncelo e piano, Adágio para cordas, Sonatina nº3 para flauta, viola e violoncelo e Quatro epigramas para flauta solo.

A peça enviada a Curt Lange é a Sonata 1942. Constituída de três movimentos: Lento; Alegre Brincando e Gracioso; Muito Lento. É considerada a primeira peça para piano de Cláudio Santoro em que se utilizou a técnica de doze sons. De acordo com (Gado, 2010), ao analisar o segundo movimento da Sonata para piano "1942":

Através de textura predominantemente polifônica, a série é utilizada de forma fragmentada, envolvendo diferentes números de alturas inferiores a doze e com alterações em seu ordenamento. Os segmentos seriais, derivados da série base, exploraram as formas da série O-0, O-10 e O-11 (este com maior emprego) e foram amplamente utilizados com seus sons em contínua circulação. Verificou-se o emprego de recursos de não-ordenamento da série tal como fizera Koellreutter em sua Música 1941. Tais recursos são de: a) omissão de altura; b) permutação de alturas; c) repetição de alturas. Outros segmentos que não seguem a ordenação da série se caracterizam pela redisposição de seus elementos para a formação de intervalos de mesma classe de altura. Além disso, verificaram-se redisposições de alturas para formar agrupamentos triádicos (tríades diminutas, maiores e menores) sem a intenção de relacionar aspectos de tonalidade, mas de caráter atonal livre. O uso da técnica serial em Cláudio Santoro busca uma síntese entre o tradicional europeu e a busca de novas perspectivas do material musical conforme os ideais de renovação difundidos pelo movimento Música Viva, no decorrer da década de 1940. Conclui-se, portanto, que o compositor utiliza

tratamento individual do serialismo demonstrando fertilidade e originalidade em lidar com o material.

A correspondência entre Curt Lange e Cláudio Santoro expressa as tensões daquele cenário musical e musicológico, em especial no ano de 1942, e a busca do compositor para se inserir naquele contexto a partir de uma rede de sociabilidades construídas com Koellreuter e Lange. Aderir ao dodecafonismo de seu professor e ao projeto de integração musical de Curt Lange implicava na escolha e no domínio de uma linguagem musical que era bastante criticada.

Exemplo desta crítica pode ser encontrado, por exemplo, nas "falas" de Villa-Lobos (VILLA-LOBOS, 1949) que, sob a influência de Mário de Andrade e sob a historicidade de sua formação musical, critica a presença das vanguardas europeias na música americana, presença que se representaria, nas palavras do compositor, por um "atonalismo ortodoxo e estéril". Nas palavras do músico:

> Seja essa atitude de aceitar a tutela da Europa, seja outra diametralmente oposta, no sentido de ultrapassar os limites alcançados no Velho Mundo, lançando mão de um atonalismo ortodoxo e estéril sem raízes no Novo Mundo, os americanos enveredam por um falso caminho que só poderá levar ao esgotamento dos meios de expressão, conquanto disponhamos de um rico material a ser trabalhado.

A ansiedade por compartilhar sua *Sonata para piano 1942*, precursora de sua adesão ao dodecafonismo, bem como o Epigramas para Flauta dedicado a Koellreuter expressava os posicionamentos estéticos, mas também políticos do jovem musico. É significativo notar também a presença de Juan Carlos Paz, citado na carta e para quem Santoro enviaria a sonata. Trata-se de um dos três estrangeiros que fazia parte do Editorial da revista Musica Viva, com o qual o compositor também fez questão de compartilhar sua composição. Ainda sobre esta carta, as palavras de Santoro apontam para a certeza de uma resistência por parte de compositores e musicólogos estabelecidos naquele contexto e a necessidade de ser reconhecido por parte de seus pares próximos. Espelho deste cenário se mostra na mesma carta de 7 de julho de 1942, na qual Santoro afirmava, "Aguardo com ansiedade resposta e de suas palavras sempre animadoras porque aqui só tenho inimigos musicais, pessoas que provocam desânimo e um ambiente que é todo contrário aos meus ideais artísticos."

Em carta datada de 04 de agosto de 1942, Santoro reafirma sua ansiedade sobre as impressões de Curt Lange acerca de sua sonata para piano, tema central das duas cartas dos meses anteriores. Em suas palavras: "Já lhe escrevi na primeira resposta sobre

alguns assuntos, na segunda era para lhe avisar sobre o envio da 'Sonata para Piano'. Estou ansioso para receber resposta, pois até hoje não sei nem se recebeu". Em 27 de julho de 1942, Curt Lange afirmou a Santoro: "Siga trabalhando. Analisarei a Sonata 1942 por estes dias, logo lhe mandarei resposta".

Se num primeiro momento, o conflito entre Koellreuter e as personalidades do movimento nacionalista no Brasil acontecia de maneira velada, já que o alemão buscava equilíbrio no que diz respeito aos textos da revista e aos músicos colaboradores, num segundo momento, o projeto de Koellreuter começava a ganhar força à medida que seus jovens alunos aderiam à sua causa.

Em 1944, Koellreuter recebeu mais dois novos alunos, Eunice Katunda e Roberto Schnorremberg. Este ano, num contexto no qual a Guerra já tomava seus rumos finais, marcou a ruptura de Koellreuter com o movimento nacionalista, entrando em desacordo com Lorenzo Fernandez, diretor do Conservatório Brasileiro de Música. Este desacordo custou o desligamento de Koellreuter da instituição na qual lecionava desde 1939. A partir da documentação aqui apresentada, pode questionar: em algum momento podemos falar em "aliança"?

A adesão de Curt Lange e Koellreuter à cultura musical moderna de seu país natal era, em muitos pontos, divergente do modernismo brasileiro e criou algumas tensões que se apresentam de forma implícita na correspondência de Curt Lange com os interlocutores brasileiros. Essas tensões ficaram latentes no contexto político dos anos 1930 e 1940 e, em particular, quando da publicação do VI Tomo do Boletim Latino Americano de Musicologia, obra de Curt Lange dedicada ao Brasil, cuja escolha dos colaboradores e das obras musicais que constariam na publicação passou a ser tema de debates acalorados entre Lange e os brasileiros com os quais estabelecera contatos para viabilizar a empreitada. Villa-Lobos, que havia se tornado um destes contatos, dificultou a publicação do Boletim de várias maneiras.

3 – Conclusão

Por um lado, é necessário perceber que o projeto integrador de Curt Lange envolvia diretamente a presença da música alemã no Brasil. Não podemos esquecer que o projeto de Koellreuter, tratado anteriormente, era apoiado por Lange, pois a partir de 1940, Koellreuter passou a ser o representante da Editorial Cooperativa Interamericana

de Compositores em São Paulo, órgão dirigido por Curt Lange em Montevidéu. Na primeira edição da revista Música Viva, Curt Lange aparece como diretor e Koellreuter como redator-chefe. Além disso, Koellreuter passou a chefiar as publicações musicais do Instituto Interamericano de Musicologia.

Por outro lado, a resistência de Villa-Lobos está no fato de que o compositor brasileiro, em nenhum momento, se identificou com o projeto de Curt Lange ou se apropriou de linguagens musicais de outros países hispano-americanos.

Referências

ARCANJO, Loque. Francisco Curt Lange e modernismo musical no Brasil: Política e Redes Sociais entre os anos 1930 e 1940. E-hum Revista Científica do Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes do UNI-BH, v. 3, p. 66-81, 2010.

ARCANJO, Loque. Francisco Curt Lange e Mário de Andrade entre o Americanismo e o Nacionalismo musicais (1932-1944). Revista Temporalidades. Belo Horizonte. v. 3, p. 35-57, 2011.

ASSIS, A. C. Os Doze sons e a cor nacional: conciliações estéticas e culturais na produção musical de César Guerra-Peixe (1944-1954). In: Tese de doutorado apresentada ao PPGH/FAFICH da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005, Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2005;

BUSCACIO, Cesar M. Americanismo e nacionalismo musicais na correspondência de Curt Lange e Camargo Guarnieri (1934-1956). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de pós-graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sócias, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009;

EGG, A. O Grupo Música Viva e o Nacionalismo Musical. In: *Fórum de Pesquisa Científica em Arte, III*, 2005, Curitiba [Paraná]. Curitiba: Escola de Música e Belas Artes, 2005.

_____. A carta aberta de Camargo Guarnieri. *Revista Científica*. v. 1, p. 13-28, jan-dez 2006.

GADO, Adriano Braz. O serialismo na Sonata 1942 de Claudio Santoro: movimento Lento. Curitiba: Depto de Artes/UFPR: *Revista Eletrônica de Musicologia*, volume XII, janeiro de 2010.

GINZBURG, Carlo: "O inquisidor como antropólogo: Uma analogia e as suas implicações" in A micro-história e outros ensaios. Lisboa, Difel, 1989.

_____. O queijo e os vermes - o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo, Cia. das Letras, 1987.

_____. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, A. C, *Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

MOYA, Fernanda N.. Francisco Curt Lange e o Americanismo Musical nas décadas de 1930 e 1940. *Faces da História*, v. V.2, p. 17-37, 2015;

MOYA, Fernanda N.. Diálogos entre Mário de Andrade e Francisco Curt Lange. Nacionalismo e Americanismo Musicais nas décadas de 1930 e 1940. *Revista Temporis(ação)*, v. 15, p. 17-28, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes áudio-visuais: a História depois do papel. In: PINSKY. Sandra B. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto. 2005, p. 235-289;

ARCANJO, Loque. História da Música: Reflexões teórico-metodológicas. In: *Revista Modus*: Belo Horizonte. Ano 7, maio de 2012.

MENDES, Sérgio Nogueira. “Cláudio Santoro: Serialismo dodecafônico nas obras da primeira fase (1939-1946)”. In: *XVII Congresso da ANPPOM* , São Paulo, 27-31agosto, 1989 .

MENDES, Sérgio Nogueira. *Cláudio Santoro e a Expressão Musical Ideológica.* Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1999.

OLIVEIRA, Reinaldo Marques de. *Claudio Santoro e o Dodecafonismo: Um Procedimento Técnico Singular*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2005.

MEMÓRIAS COMPOSTAS: NARRATIVAS DE CANTORAS-COMPOSITORAS NO RIO DE JANEIRO

Luísa Damaceno de Lacerda[*]

Resumo:
Esta comunicação tem como objetivo discutir como os estudos sobre memória podem auxiliar e enriquecer as pesquisas musicológicas uma vez que, a história da música popular brasileira – assim como outras histórias – é marcada pelas narrativas que a construíram; memórias que se solidificaram ao longo do tempo em detrimento de outras. Para tal, está sendo realizado um estudo junto a cantoras-compositoras de canções populares que se apresentem atualmente em bares, cafés e casas de show na cidade do Rio de Janeiro, priorizando aquelas que gerenciam suas próprias carreiras musicais. Foram aproveitadas das facilidades que as redes sociais proporcionam para encontrar grupos de mulheres que têm como interesse comum a criação de canções, como por exemplo a campanha no *facebook* "Mulheres Criando". A coleta de dados está acontecendo através de entrevistas presenciais, participação em grupos de compositoras nas redes sociais e participação ativa em eventos no Rio de Janeiro que envolvem exclusivamente compositoras, tal como "SONORA – Ciclo Internacional de Compositoras" e "Mostra Mulheres Criando" (2016). A partir das narrativas das entrevistadas, e utilizando as colaborações de autores como Michael Pollak e Maurice Halbwachs, se destaca a importância das memórias individuais e da história oral para a construção de uma história musical contemporânea na qual *memórias subterrâneas* invadem o espaço público e reivindicam uma série de questões atuais também relacionadas à disputa da própria memória, superando, em particular, assimetrias dentro do âmbito acadêmico. Através de narrativas de mulheres compositoras, é possível refletir sobre a presença feminina no ambiente musical atual do Rio de Janeiro e verificar como a memória musical interage fortemente com outras diversas memórias.

Palavras-chave: Cantoras. Compositoras. Memórias individuais. Memórias coletivas. Musicologia.

Introdução

Esta pesquisa teve início após a descoberta da campanha *hashtag Mulheres Criando (#mulherescriando)* criada pela cantora-compositora Deh Mussulini de Belo Horizonte e divulgada no dia 1 de fevereiro de 2016. Neste dia, cantoras-compositoras de todo o Brasil publicaram, cada uma em seu perfil pessoal do *Facebook*, um vídeo cantando e tocando alguma de suas canções. No dia em que a campanha foi ao ar, em contato particular (via *Messenger*) com a idealizadora da *hashtag*, a compositora revelou que percebe uma grande discriminação em relação à mulher no ambiente da música (independente do gênero musical) e que por isso organizou-se com outras amigas compositoras para que realizassem projetos que combatessem essa desigualdade. Nas palavras de Deh, "(…) foram inúmeras ações na música no sentido de empoderar a mulher compositora e legitimar nossa presença. Sempre taxadas injustamente apenas de

[*] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Música da UNIRIO, bolsa CNPq, sob orientação da Profa. Martha Ulhôa. (lu.lacerda.violao@gmail.com).

intérpretes!". De fato, as iniciativas de Deh Mussulini do Coletivo ANA – Amostra Nua de Autoras (grupo de compositoras de Belo Horizonte) e de outras compositoras que foram se unindo à causa, realizaram em 2016 diversos eventos com grande repercussão dentro e fora do Brasil, como o Festival 'SONORA – Ciclo Internacional de Compositoras' e a 'Amostra Mulheres Criando'. A descoberta desses grupos e campanhas via internet foi o pontapé inicial para que conhecêssemos e fizéssemos contato com algumas das entrevistadas, cantoras-compositoras de canções que vivem atualmente no Rio de Janeiro e que têm um trabalho de música autoral independente – temática da pesquisa de mestrado em andamento na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Esta comunicação discute sobre os motivos que levaram mulheres compositoras a se unirem na organização de projetos e eventos femininos, fazendo uma crítica à invisibilidade feminina na história cultural e sua aparente pouca participação no meio da composição da canção popular brasileira. Não serão abordados todos os assuntos levantados durante as entrevistas: terão preferência questões relacionadas ao estudo da memória. Contudo, é importante explicitar alguns pontos importantes nas trajetórias das compositoras.

1. A (re)construção da memória

A discussão sobre memória pode ser dividida em duas categorias: a memória individual e a memória coletiva (HALBWACHS, 1968). Antes, porém, é importante destacar que nenhuma das duas sobrevive de forma isolada – elas sempre coexistem e estão em processo de negociação e disputa uma com a outra. A memória individual pode, inicialmente, parecer muito particular (de pessoa para pessoa), porém não é construída e mantida em separado da memória coletiva. Ao mesmo tempo, a memória coletiva não consegue explicar todas as lembranças individuais (HALBWACHS, 1968).

Maurice Halbwachs (1968) defende que as memórias individuais precisam do auxílio de memórias de outros indivíduos, ou seja, é necessário que existam pontos de contato, concordâncias e referências que estejam consolidadas pela sociedade para a criação e fixação de nossas lembranças. O autor defende que "[…] nossos sentimentos e nossos pensamentos mais pessoais buscam sua fonte nos meios e nas circunstâncias sociais definidas […]" (HALBWACHS, 1968, p. 36). Ou seja, ainda que estejamos

sozinhos, seja lá onde estivermos, continuaremos conectados a outras pessoas, e às lembranças relacionadas a elas. Iremos sempre (re)construir nossas memórias sobre um fundamento comum entre pessoas de um grupo e, ainda assim, não perceberemos com clareza a forma e a intensidade com que somos influenciados.

Sendo assim, narrativas de cantoras-compositoras englobam diferentes tipos de memórias (coletivas e individuais) e reforçam relações indissociáveis entre memória e música. Suzel Ana Reily (2014) explica que a memória não é um conjunto de fragmentos estáticos que estocamos em forma de conhecimentos e lembranças, mas sim uma prática: a articulação entre passado e presente de diferentes indivíduos e grupos num contexto social.

Onze artistas do cenário musical carioca foram entrevistadas entre julho de 2016 e janeiro de 2017. A faixa etária das entrevistadas variou dos 18 aos 62 anos, com média de idade de 35 anos. Ao entrarmos em contato com as compositoras, sugerimos, inicialmente, que as artistas se reunissem para que pudéssemos debater sobre diversos assuntos em rodas de conversa, porém, após algumas tentativas, percebemos que a incompatibilidade entre as agendas iria inviabilizar o projeto. Por consequência, realizamos entrevistas individuais nas quais cada uma das onze cantoras-compositoras participantes pôde contar-nos livremente (sem perguntas preestabelecidas) sobre suas trajetórias musicais, incluindo tudo que consideram importante no seu desenvolvimento como artistas. Também participamos ativamente de shows em eventos de compositoras, podendo assim conhecer melhor suas obras. Os comentários das cantoras-compositoras foram anotados durante as entrevistas, em vez de gravadas em áudio, a fim de que, com suas identidades preservadas, pudessem discutir mais abertamente questões pessoais.

Constatou-se que a maior parte das compositoras entrevistadas se relaciona com música desde criança, graças às suas respectivas famílias que mantiveram um ambiente musical em casa. Muitas delas mantêm memórias musicais afetivas; seguem o gosto musical dos pais e praticam o repertório que lhes traz de volta essas memórias da infância/juventude. A compositora nº 10 lembra que, quando criança, chorava muito ao escutar canções de Vinícius de Moraes e que sua obra é, até hoje, sua maior inspiração. A entrevistada nº 11 contou que o pai, durante o caminho que a levava para a escola, ensinava-lhe uma canção por dia e que, dessa forma, ela estava sempre conhecendo novas canções e criando novas memórias. A presença musical do pai foi tão forte em

sua história de vida que a compositora só se percebeu compositora quando o pai letrou, pela primeira vez, uma de suas canções; parceria essa que continuou dando frutos durante sua trajetória. Seguindo pelo mesmo caminho, a entrevistada nº 2 não só absorveu o repertório que o pai gostava de ouvir, assim como muitas outras entrevistadas fizeram, mas queria, sobretudo, ser porta-voz das músicas do pai compositor antes de se descobrir compositora. Em sua trajetória, sempre manteve em vista que queria incluir as canções do pai em suas apresentações, mesmo que elas estivessem fora do padrão que os músicos pudessem tocar e que o público esperasse ouvir. Não por coincidência, suas canções também seguiram a linha rebuscada e "torta" das canções do pai. A entrevistada nº 7 explicou como o pai foi o fio condutor para que ela e o irmão se tornassem músicos e que, a partir de seu incentivo, produziram muitos projetos e shows juntos desde que ela era criança; o trabalho da música é, desde sempre, um trabalho em família.

Nas palavras de Halbwachs (1968, p.46) "[…] vibramos em uníssono, e não sabemos mais onde está o ponto de partida das vibrações, em nós ou nos outros." Este efeito é chamado pelo autor de 'comunidade afetiva' (HALBWACHS, 1968).

Sendo assim,

> […] a complexidade de nossos sentimentos e de nossas preferências não são mais que a expressão dos acasos que nos colocaram em relação com grupos diversos ou opostos, e que a parte que representamos de cada modo de ver está determinada pela intensidade desigual das influências que estes têm, separadamente, exercido sobre nós. De qualquer maneira, na medida que cedemos sem resistência a uma sugestão de fora, acreditamos pensar e sentir livremente. (HALBWACHS, 1968, p. 46).

As compositoras encontram-se em diferentes 'comunidades afetivas' como, por exemplo, suas respectivas famílias, mas também constroem uma 'comunidade afetiva' comum entre elas: influenciam umas às outras, seja musicalmente e/ou afetivamente, formando parcerias de vida e de música através da troca de experiências, segredos e memórias. Elas constroem um sentimento de coletividade baseado nas circunstâncias que têm em comum em cada trajetória. Ao mesmo tempo, as artistas se relacionam e passeiam por outros meios (musicais ou não), ou seja, a 'comunidade afetiva' de compositoras não é um grupo isolado de outros e tampouco homogêneo. Podemos concluir que, segundo Halbwachs (1968), cada memória individual é um ponto de vista

sobre a memória coletiva e que este ponto de vista muda conforme o lugar que ocupamos, interferindo, por exemplo, na intensidade com que vivenciamos cada memória, sem que tenhamos consciência plena disso. Sem exceção, todas as nossas lembranças estão inseridas dentro da complexidade de nossas relações com os diversos meios coletivos. Segundo o autor, "[…] nós não percebemos que não somos senão um eco" (HALBWACHS, 1968, p. 46).

Dentro destes meios com os quais todos nos relacionamos, a memória coletiva – estruturada com suas hierarquias e classificações – tem como função principal reforçar a coesão social e o sentimento de pertencimento entre os membros do grupo, definindo suas diferenças em relação a outros grupos (POLLAK, 1989). Para que seja possível a construção e manutenção da memória coletiva dentro da então chamada 'comunidade afetiva', reconhecemos a importância da linguagem nas trocas entre os membros de um grupo, pois "lembrar e narrar se constituem da linguagem" (KESSEL, 2014, p.4). Para além e através da linguagem, o fenômeno da 'construção de identidade' se fortalece através da memória coletiva ao disputar socialmente diversos valores. Os movimentos de mulheres, de forma geral, se encontram nesse processo de busca pela representatividade dentro da sociedade, fortalecendo-se a partir dos sentimentos e experiências coletivas.

Pollak (1989) define o controle da memória – a delimitação do que deve ser ou não lembrado dentro de um grupo – de "enquadramento da memória". O "trabalho de enquadramento" não é construído arbitrariamente; ele deve ter justificativas e coerência para que um grupo que não vivenciou determinado passado possa se identificar com aquela memória.

Algumas das entrevistadas explicitaram um aspecto percebido por elas no que diz respeito às memórias de cantoras no Brasil. Contaram que foram/são regularmente comparadas com a cantora Elis Regina. Apesar de duas das entrevistadas confessarem que, quando mais novas, ouviam as gravações de Elis e tentavam imitá-la em suas interpretações, as comparações são recorrentes mesmo quando os trabalhos das compositoras são muito distintos do de Elis. Elas têm a impressão de que, no geral, o público só tem uma cantora referência. Sendo assim, acreditamos que o título de "melhor cantora do Brasil" seja um exemplo de "memória herdada" (POLLAK, 1992) na história da música popular brasileira e que tenha permanecido nos imaginários

sonoros[138] do Brasil. Sem dúvida, Elis Regina é uma importante referência na música brasileira, mas devemos levar em conta que as narrativas que compõem a trajetória de vida de um artista foram diversas vezes forjadas (BESSA, 2010) e selecionadas dentro da história da música e que, pelas mais diversas razões, algumas memórias de consolidam em detrimento de outras.

Este processo de "enquadramento de memória", além de reforçar o sentimento de pertencimento entre membros do grupo, pode determinar a dominação de um grupo sobre outro, delimitando, inclusive, quais acontecimentos ficarão marcados na história. A memória pode até ter pontos em comum com a história, mas não deve ser confundida com esta, pois possuem diferentes objetivos e formas de construção. A memória histórica tem a necessidade do registro escrito para conservar-se; constrói um passado simbólico do que não existe mais (uma representação do passado) e delimita nítidas linhas de separação entre períodos. Pierre Nora (1981) defende a construção da história como um processo violento, argumentando que esta tem como missão destruir a memória espontânea e deslegitimar o passado vivido – um "exercício regulado da memória". De forma sintética, "a história é a construção sempre problemática e incompleta do que não existe mais" (NORA, 1981, p. 9). Já as memórias coletiva e individual enriquecem-se na oralidade e, por isso, são um fenômeno sempre atual (NORA, 1981), dando continuidade somente àquilo que ainda está vivo na consciência de um grupo. A partir do momento em que algumas memórias vão perdendo sua força e dando lugar a outras, o próprio grupo e seus membros estão em processo de transformação. Sendo assim, as memórias coletivas são essenciais na luta contra o processo de desaparecimento, e mantêm vivas as lembranças, rituais, canções, datas importantes – atos de resistência. Portanto, "Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva" (LE GOFF, 1990, p. 368).

Não somente a memória coletiva sofre esse tipo de seleção; a memória individual também é sempre seletiva, nem tudo o que vivenciamos fica marcado para

[138] Imaginários sonoros: "(...) conjunto de percepções, práticas, ideias e anseios que são concebíveis num dado contexto histórico" (BESSA, 2010, p.164).

sempre, por diferentes motivos. Em resumo, "[…] a memória é um fenômeno construído. […] os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes" (POLLAK, 1992, p. 204).

2 A Histórica invisibilidade feminina

Analisando a construção da memória histórica, é notória a ausência da trajetória de mulheres dentro destes registros que tradicionalmente priorizam a análise de documentos escritos e objetos como meio de comprovar acontecimentos e processos considerados de importância. Desta forma, o trabalho de enquadramento da memória (POLLAK, 1992) privilegia a história dos grupos dominantes e despreza narrativas marginais.

Peter Burke (1989), em *Cultura Popular na Idade Moderna*, descreve e analisa mudanças culturais na Europa durante o período de 1500 a 1800 e cita, em poucas partes de sua obra, algumas diferenças percebidas entre atividades culturais destinadas aos homens e às mulheres. Apesar de o autor defender a importância das mulheres como mediadoras[139] da realidade cultural, as informações sobre suas próprias atividades artísticas são escassas se comparadas às atividades realizadas por homens. O autor justifica esse fato dentro da área da historiografia:

> Há muito pouco a se dizer sobre as mulheres, por falta de provas. Tanto para os antropólogos sociais como para os historiadores da cultura popular, existe um "problema das mulheres". A dificuldade de reconstruir e interpretar a cultura dos assim chamados inarticulados é aqui mais aguda; a cultura das mulheres está para a cultura popular assim como a cultura popular está para o conjunto da cultura, de modo que é mais fácil dizer o que ela não é do que o que ela é. A cultura das mulheres não era a mesma que a dos seus maridos, pais, filhos ou irmãos, pois, ainda que muitas coisas fossem partilhadas, também existiam muitas das quais as mulheres estavam excluídas. (BURKE, 1989, p.104).

Por conta desta realidade, o movimento feminista – que eclodiu nas décadas de 1960 e 70 na Inglaterra, Alemanha, Itália e Estados Unidos – começou a questionar e exigir a inclusão da história das mulheres, a valorização de seu lugar e participação nas

[139] O autor utiliza o conceito "mediador" quando se refere àqueles(as) que permeiam ambas as tradições de classes altas e baixas – 'grande tradição' e 'pequena tradição' respectivamente - e que produzem os registros que serão utilizados posteriormente pelos historiadores.

sociedades dentro dos estudos acadêmicos. Apesar das diferentes correntes[140] feministas e suas especificidades, de uma forma geral, a teoria feminista contribuiu com mudanças dentro do ambiente acadêmico e nos moldes que delimitavam as pesquisas realizadas. Segundo Margareth Rago, "O feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera" (RAGO, 1998, p. 25).

Concordando com as contribuições desses estudos, torna-se essencial para nossa pesquisa que sempre se questione a falta de visibilidade dos grupos designados como "minorias", para que estes não permaneçam reduzidos a uma totalidade generalizante e normativa. Acreditamos que uma forma de contornarmos as limitações da história escrita, no que se diz respeito a superar esta invisibilidade de grupos minoritários, seja a partir do estudo da memória; valorizando as narrativas individuais e a história oral.

É percebida, historicamente e atualmente, a menor presença feminina em campos da música, como o da composição, regência, teoria musical e musicologia (NEIVA, 2015). Esta pouca participação (ou aparente pouca participação) também pode ser percebida na música instrumental brasileira. Esse desequilíbrio entre o quantitativo de participação masculina e feminina nas áreas musicais foi discutido por Freire e Portela (2013):

> A presença da mulher musicista nem sempre foi valorizada pela literatura especializada, possivelmente por se tratar de uma historiografia prioritariamente escrita por homens. Ou talvez porque, dadas algumas circunstâncias sociais, a participação pública da mulher como musicista se fez muito restrita, ao longo do século XIX, e só gradativamente se ampliou ao longo do século seguinte. Ou mesmo porque, em função dessas circunstâncias, as mulheres atuaram mais fora do palco dos teatros, destacando-se como professoras de música ou como intérpretes, no espaço de suas casas. (FREIRE; PORTELA, 2013, p. 279).

Vale lembrar que somente mulheres de classes sociais mais abastadas tinham condições financeiras para receber aulas formais de música e possuir instrumentos musicais em suas residências, como por exemplo, o piano. A aprendizagem do piano era considerada uma prenda doméstica feminina e um sinal de *status* social (CARVALHO, 2012). Sendo assim, mesmo que todas estejam incluídas no grupo de subalternidade 'mulheres', a percepção da diferença de classe e raça entre elas é essencial para um

[140] Correntes marxistas, pós-modernas, radicais, pós-estruturalistas, entre outras.

maior entendimento acerca da realidade social. Acreditamos que "Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial", no caso a memória nacional" (POLLAK ,1989, p.4).

3 Trajetórias musicais de cantoras-compositoras no Rio de Janeiro

A fim de superar assimetrias dentro do âmbito acadêmico por conta das características históricas discutidas, podemos observar, a partir do século XX, uma crescente quantidade de estudos sobre memória que valorizam representações e narrativas individuais e utilizam metodologias alternativas que fogem ao uso estrito de documentos escritos, enriquecendo-se com a história oral. Sobre a falsa superioridade que os registros escritos têm sobre as fontes orais, Pollak (1992, p. 207) defende: "Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é (...) Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta."

Zilda Kessel (2014) explica que não é mais necessário traçar uma grande narrativa comum a todos, mas sim, assegurar a existência e visibilidade das várias narrativas. Por mais individual que cada história de vida possa parecer, conseguimos perceber pontos de contato entre os discursos das entrevistadas por estarem todas elas inseridas em contextos sociais parecidos; seja profissionalmente, seja por morarem na mesma cidade, seja por classe social ou pelo fato de serem todas mulheres.

Apesar da grande maioria das entrevistadas ter sido encorajada a conviver com o ambiente musical e aprender música desde criança, as famílias, de modo geral, não incentivaram as entrevistadas a se profissionalizarem como musicistas. Este fato está relacionado ao medo da instabilidade financeira que a carreira de músico pode ocasionar. Sendo assim, muitas das entrevistadas escolheram ou se viram obrigadas a se formar em outras áreas, apesar da maioria não ter terminado suas graduações e/ou nunca terem exercido outra profissão a não ser a de musicista.

Verifica-se que questões financeiras estão diretamente relacionadas às possibilidades de escolha das entrevistadas, assim como de todo artista que queira se profissionalizar. Sendo assim, o estudo formal em música traz algumas questões determinantes: a possibilidade financeira de se estudar música, a vontade de se estudar

música e algumas escolhas pessoais como, por exemplo, a maternidade. Ainda que as artistas tenham convicção de que querem estudar música, o medo de uma trajetória instável e questões familiares adiam a profissionalização das musicistas. Ainda dentro desta categoria, estão a possibilidade de se possuir instrumentos musicais, frequentar cursos de música e bancar seus próprios projetos (shows, discos, material de divulgação, etc.).

Constatou-se que o instrumento mais utilizado pelas entrevistadas é o violão; todas as artistas que compõem com instrumentos musicais (ou seja, com exceção das letristas) utilizam o violão como instrumento principal, mesmo que tenham iniciado seus estudos com outros instrumentos. Algumas sempre quiseram tocar violão, outras optaram por ele por ser um instrumento mais acessível no sentido financeiro e de transporte (o violão permite que elas mostrem suas composições onde e quando quiserem). A maioria das entrevistadas nunca se aprofundou no estudo do violão para tornarem-se instrumentistas, com exceção das compositoras nº 5 e 11. O medo de se apresentar tocando está presente no discurso de quase todas as entrevistadas, apesar de muitas delas defenderem o quanto é importante que elas saiam do estereótipo de cantoras e mostrem, elas mesmas, suas composições. Isto acontece principalmente, mas não exclusivamente, pelo fato de poucas já terem estudado de forma mais aprofundada a linguagem e técnica do instrumento. Sendo assim, torna-se mais difícil que memórias sejam solidificadas a ponto delas sentirem segurança na própria execução: fazer do estudo do instrumento um hábito fortalece memórias relacionadas à sua execução, tornando-as menos suscetíveis a interferências (BRAZ, 2013).

Outra questão relacionada ao receio de se acompanhar em público está na "memória herdada" (POLLAK, 1992) de que o violão ainda é um instrumento masculino e que, ainda hoje, o público surpreende-se ao ver uma mulher tocando bem. Sobre isso, Márcia Taborda (2011) explica que na década de 1920 já havia um movimento no qual senhoritas da sociedade começaram a aprender o instrumento e se apresentar nos espaços públicos. Segundo a autora (p. 155): "Defensoras da liberdade de as mulheres terem presença e autonomia, essas moças transformaram-se em locomotivas da sociedade, despertando a atenção de todos". Sendo assim, parecem não superados alguns mitos e tabus relacionados a essa questão e, assim como na década de 20 "(...) aprender violão significava mais que estudar música, era uma tomada de

atitude. Apresentá-lo em audições públicas, lançar-se além dos domínios domésticos e até possivelmente, abraçar uma profissão significava mais ainda: uma afronta, um desafio" (TABORDA, 2011, p.156).

Apesar do medo de tocar violão em público, apresenta-se um movimento no qual compositoras estão começando a se acompanhar em seus shows autorais, ainda que inseguras. A busca pela independência tornou-se um objetivo comum entre elas, caso contrário, as cantoras devem adequar-se ao que instrumentistas acompanhadores podem/querem tocar. A entrevistada nº 10 conta que, até o momento, não sabia tocar nenhuma música sua e que isso era angustiante. A compositora nº 2, que queria, desde sempre, cantar as canções do pai, ficava à mercê dos instrumentistas que não sabiam ou não queriam tocar um repertório mais rebuscado. Ela contou que instrumentistas precisavam tocar um repertório mais simples e consagrado para sobreviverem ou não tinham estudo suficiente para tocar o repertório que ela queria, e isso incluía suas próprias canções.

Quando o assunto é canto, a entrevistada nº 4 é categórica ao afirmar que é essencial que uma cantora tenha conhecimento de técnica vocal. Gosta de diferenciar-se das então chamadas "cantoras-canárias" - cantoras que "não sabem o que estão fazendo" - e defende que, para além da técnica vocal, cantoras deveriam aprender harmonia, pois percebe que dentro do ambiente da música popular existe um mito de que não é necessário estudar tanto quanto no ambiente da música de concerto. Para além desta hierarquia entre música popular e erudita, a entrevistada percebe um certo preconceito com cantoras mulheres e defende que homens instrumentistas já partem do princípio que cantoras são menos musicistas que eles. Segundo ela, esta percepção é mais um incentivo para continuar aperfeiçoando seus conhecimentos e práticas musicais.

A pesquisadora Suzel Ana Reily (2014) exemplifica como mobilizamos nossas memórias individuais para a produção[141] de uma canção; memórias melódicas, rítmicas e textuais que, quanto mais estáveis forem, mais fácil serão de se memorizar e reproduzir. Claro que, para algumas cantoras, o fato de uma melodia ser de difícil memorização muitas vezes torna-se um desafio apaixonante, como no caso da entrevistada nº 2 citada anteriormente.

[141] A produção a qual a autora se refere não nos permite saber se ela inclui o momento da composição, porém, acreditamos que nenhum compositor – não importa sua grandiosidade – está isolado de um contexto social e de suas memórias musicais anteriores à sua obra.

A entrevistada nº 5 enfatizou que suas influências musicais – músicas, compositores e gêneros musicais os quais ela determinou como marcantes em sua vida – são essenciais em seu processo de composição. A entrevistada defende que "compor é mergulhar nas influências musicais". Uma vez que a memória é um fenômeno fundamental para o aprendizado (BRAZ, 2013), conclui-se que o fazer musical está diretamente ligado à memória, seja no momento da composição quanto no momento da performance musical, ocasião esta em que memórias devem ser ativadas para que apresentemos uma canção.

Segundo Reily, o momento do canto

> [...] evoca memórias diversas referentes ao contexto, como experiências passadas em que cantamos esta ou outra música ou em que ouvimos outra pessoa cantar. (...) Com efeito, a corrente de associações que pode ser desencadeada por uma performance musical é infinita, sendo sua densidade consequência do nosso grau de comprometimento com a canção e o(s) contexto(s) de sua performance. (REILY, 2014, p. 2).

Ao convocar diversos tipos de memórias, o momento da performance, que só existe num determinado espaço e tempo únicos, constrói uma nova memória no momento de sua execução, sendo ressignificada a cada performance por aquelas(es) que se apropriam dela. Ainda que se apresente um mesmo repertório repetidamente, nenhuma vez será idêntica à outra. Nas palavras de Reily (2014, p. 2), "(…) a própria trajetória da canção cria uma memória." Percebe-se que as trocas musicais dentro de grupos de compositoras contribuem para a construção de novas memórias acerca de suas canções e que isso reforça o sentimento de pertencimento do grupo.

4 União de cantoras-compositoras no Rio de Janeiro

Algumas entrevistadas dizem perceber uma grande diferença entre a quantidade de músicos homens e mulheres em seus ambientes de trabalho, principalmente no ramo da composição. Porém, essa diferença parece estar diminuindo a partir dos movimentos de compositoras que, cada dia mais, apresentam novas artistas antes 'escondidas'.

Durante as entrevistas, constatou-se que os grupos de mulheres compositoras têm como principal objetivo aumentar a visibilidade feminina no meio da composição através do trabalho das artistas envolvidas, uma vez que, quase todas concordam que esta visibilidade e valorização é desigual quando comparada com a produção de compositores homens. Muitas das entrevistadas fizeram questão de citar compositoras que consideram importantes para a história da canção popular brasileira e que não são

tão lembradas quanto os grandes compositores consagrados do Brasil. Podemos destacar Fátima Guedes e Simone Guimarães como nomes recorrentes nas falas das entrevistadas como referências de compositoras. Fátima Guedes chegou a dar um depoimento[142] para divulgar o 'SONORA – Ciclo Internacional de Compositoras', evento este que muitas das entrevistadas organizaram e participaram na edição no Rio de Janeiro, em 2016.

Grupos e eventos exclusivamente femininos ainda serviram de grande incentivo para que várias das entrevistadas se informassem sobre direito autorais, compusessem mais canções, apresentassem músicas antes escondidas, procurassem novas parcerias e/ou retomassem projetos antes abandonados. Podemos apresentar dois projetos que conhecemos a partir das entrevistas e de nossa participação em eventos de compositoras: o LUA (Livre União de Autoras) e o projeto *Meninas do Brasil*. Ambos os projetos utilizam das mídias sociais para divulgarem suas canções de forma coletiva e procuram editais de fomento à cultura para viabilizarem suas apresentações. O LUA foi criado pela cantora-compositora Ilessi (Rio de Janeiro) e inspirado no coletivo ANA (Amostra Nua de Autoras), idealizado por Deh Mussulini com compositoras de Belo Horizonte. O *Meninas do Brasil* foi idealizado e produzido pela cantora-compositora Luiza Sales (Rio de Janeiro). Integrantes de ambos os grupos foram assíduas em eventos de compositoras e compositores, em geral, no ano de 2016, na cidade do Rio. Muitas compositoras contaram-nos que, após serem convidadas a participar de grupos e/ou eventos de compositoras, sentiram-se mais motivadas a compor e mostrar suas canções. A entrevistada nº 1 não apresentava sua produção musical profissionalmente e, a partir do convite para participar do LUA, iniciou suas participações em eventos de compositores(as) e deseja que outras intérpretes cantem suas canções. A entrevistada nº 2 também se sente encorajada ao ouvir outras intérpretes cantando suas músicas e intensificou seu processo de composição depois da criação do LUA. Antes de participar do *Meninas do Brasil*, a compositora nº4 questionava-se sobre onde estavam as compositoras do Rio e tinha a impressão de estar sozinha para enfrentar o ambiente musical da composição. Sentiu-se mais capaz de compor ao perceber que havia outras compositoras. A partir de então, mantém uma regularidade de composição para que o projeto permaneça sempre ativo.

[142] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ii1VL-Ryawg>.

Todas as onze entrevistadas concordam que os eventos coletivos têm muito a acrescentar aos artistas independentes, de forma geral. No caso de eventos exclusivamente femininos, algumas das compositoras acreditam que a segregação entre homens e mulheres não é adequada, ainda que percebam uma desigualdade entre compositores e compositoras em relação à visibilidade e valorização de seus trabalhos. As compositoras nº 6 e 8 incomodam-se com o discurso marcadamente feminista dentro do movimento de compositoras; não querem unir arte e política. A entrevistada nº 6 afirmou que "a política cerceia e compromete a liberdade. O engajamento é limitante e, muitas vezes, capitalizado[143]." Ao contrário dela, a artista nº 4 conta-nos que se aproximou de outras compositoras ao mesmo tempo em que começou a engajar-se na militância feminista e acredita que "o inconsciente coletivo e sentimentos compartilhados uniu mulheres para diversos projetos". Ela defende que grupos de mulheres são necessários, pois é o momento de lutar pela representatividade das mulheres no meio da composição e conclui que ainda não conhecemos a extensão das obras femininas; estas ainda são contribuições novas.

Apesar das diferentes opiniões, as entrevistadas defendem que o movimento de união de artistas mulheres é necessário no momento atual para que a mulher tenha mais representatividade no cenário composicional e saia do estereótipo de 'cantora'. A partir da sua união estas compositoras passaram a valorizar mais o próprio trabalho, assim como a produção de outras artistas. Concordamos que "a interação de todas as partes envolvidas produz um sentido comum do valor do que é por elas produzido coletivamente. A sua apreciação mútua das convenções partilhadas, e o apoio que conferem umas às outras, convence-as de que seus esforços é um trabalho válido" (BECKER, 1997, p. 11).

Através das entrevistas, levando em consideração questões não expostas nesta comunicação, conclui-se que a maioria dessas compositoras se encontra num processo de tentativa de inclusão no mercado, enfrentando as dificuldades da autoprodução sem apoio da grande mídia e utilizando das mídias digitais para obterem mais visibilidade no ambiente musical. Através dos grupos e eventos femininos, elas vêm ganhando maior destaque no cenário da canção popular e, enriquecendo suas trajetórias musicais a partir

[143] A entrevistada se referia ao processo de apropriação das pautas de movimentos sociais por parte da mídia.

da coletividade, constroem memórias que dizem respeito à afirmação da mulher no ramo da composição.

Conclusão

Essas reflexões acerca de memórias e narrativas são de grande relevância para a construção de trajetórias de indivíduos e/ou grupos subalternos ainda pouco visíveis na história da música. A memória pessoal é vista como elemento de autoridade mesmo que as narrativas e fontes não sejam sempre coerentes; compreendemos que a memória é seletiva. Basta-nos concluir que "(...) entre o "falso" e o "verdadeiro", entre aquilo que o relato tem de mais solidificado e de mais variável, podemos encontrar aquilo que é mais importante para a pessoa" (POLLAK, 1992, p. 10).

No caso específico desta pesquisa sobre cantoras-compositoras no Rio de Janeiro, as narrativas contribuíram para a discussão sobre a presença feminina no ambiente musical da composição, tal como a cena profissional para estas mulheres no atual contexto do Rio de Janeiro. A partir dos depoimentos das entrevistadas, assistindo às suas apresentações e interagindo também em suas performances musicais, observa-se como a memória musical relaciona-se com outras diversas memórias individuais e coletivas formando as trajetórias musicais das compositoras em questão.

Por fim, "(...) a coleta de representações por meio da história oral, que é também história de vida, tornou-se claramente um instrumento privilegiado para abrir novos campos de pesquisa" (POLLAK, 1992, p. 8).

Referências

BECKER, Howard S. Mundos Artísticos e Tipos Sociais. In: VELHO, Gilberto (Org.) *Arte e Sociedade – ensaios de sociologia da arte.* Antropologia social, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. p. 9-26.

BESSA, Virgínia de Almeida. Imagens de escuta: Traduções sonoras de Pixinguinha. In: MORAES, José Geraldo Vinci de; SALIBA, Elias Thomé (Org.). *História e música no Brasil.* São Paulo: Alameda, 2010. p.163 -214.

BRAZ, Ana Lucia Nogueira. Memória: tipos e atributos. In: LIMA, Sonia Regina Albano de (Org.). *Memória, Performance e Aprendizagem Musical*: um processo interligado. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 65-94.

BURKE, Peter. *Cultura Popular na idade moderna*. São Paulo: Companhia de bolso, 1989.

CARVALHO, Dalila Vasconcellos de. *O gênero da música*: a construção social da vocação. São Paulo: Alameda, 2012.

FREIRE, Vanda Lima Bellard; PORTELA, Angela Celis Henriques. Mulheres compositoras: da invisibilidade à projeção internacional. In: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos (Org.). Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas. *ANPPON – Pesquisa e música no Brasil*. v. 3, 2013. p. 279-302.

HALBWACHS, Maurice. *On Collective*. Chicago: University of Chicago Press, 1968.

KESSEL, Zilda. *Memória e Memória Coletiva.* 2014. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/public/editor/mem%C3%B3ria_e_mem%C3%B3ria_coletiva.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*, 1924. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

NEIVA, Tânia Mello. A musicologia feminista de Susan McClary e a crítica de Suzanne Cusick. In: XXV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, Vitória, ES, 2015.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. In: *Revista Projeto História*: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, SP, 1981. p.7-29.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. v. 5, n. 10. Rio de Janeiro,1992. p. 200-212.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (Orgs.). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

REILY, Suzel Ana. *A música e a prática da memória – uma abordagem etnomusicológica.* 2014. Disponível em: <http://musicaecultura.abetmusica.org.br/index.php/revista/article/view/287>. Acesso em: 16 nov. 2016.

TABORDA, Márcia. *Violão e identidade nacional.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p.154-163

A CONSTITUIÇÃO DAS BANDAS DE MÚSICA CIVIS NA CIDADE DE OURO PRETO NO SÉCULO XIX

Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves[*]

Resumo:
A pesquisa intitulada "A constituição das bandas de música civis na cidade de Ouro Preto no século XIX" está sendo realizada por mim como parte do processo de doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha da História da Educação. Tem como objetivo principal, investigar as práticas coletivas de execução musical que se desenvolviam, por meio das bandas de música civis[144], no século XIX na cidade de Ouro Preto/MG, mais especificamente após a chegada da família real ao Brasil em 1808. Esta proposta visa aprofundar e/ou revisar alguns pressupostos presentes em diversos estudos da área da história da música e da musicologia a respeito da "instituição banda". Busca, também, compreender qual era o papel dessas instituições na formação de músicos, como também na formação e construção de um gosto musical do público ouvinte. Este estudo busca, ainda, compreender qual era o papel das bandas na vida dos músicos que a compunham e da comunidade, em geral, no que tange à educação, à educação musical e à sua função social. Trata-se de um estudo, em sua essência, interdisciplinar, que demandará um tratamento interdisciplinar. Para isto, buscarei o diálogo entre os campos da História da Educação, da História da Música e da Sociologia.

Palavras-chave: Bandas de Música Civis; Ouro Preto; História da Música; História da Educação**.**

Introdução

A pesquisa intitulada "A constituição das bandas de música civis na cidade de Ouro Preto no século XIX" é parte integrante de um trabalho maior, que está sendo desenvolvido por vários pesquisadores[145], em busca de descobrir diversos aspectos da educação musical na Região Mineradora Central de Minas Gerais, nos séculos XVIII, XIX e XX, privilegiando inicialmente as cidades de Ouro Preto, Mariana e Itabirito, e alguns de seus distritos: Cachoeira do Campo, Amarantina, Passagem de Mariana, Monsenhor Horta e Rodrigo Silva. Para tal propósito, em virtude de sua abrangência espacial e temporal, as temáticas das pesquisas foram pensadas por meio de eixos

---

* Doutorando em Educação/Linha: História da Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

[144] As bandas civis constituem-se em organizações privadas, não remuneradas, reunindo geralmente pessoas das camadas mais baixas da sociedade local. No passado, seus componentes foram escravos ou alforriados e, posteriormente, passaram a ser lavradores, mecânicos, escrivães, operários de fábricas, artesãos, barbeiros, militares reformados ou funcionários aposentados. Nas diretorias, ao contrário, era comum a presença de pessoas ilustres da comunidade, principalmente políticos (GRANJA, 1984, p. 43).

[145] Prof. José Rubens Lima Jardilino (PPGE-UFOP); Profª Tereza Castro (Departamento de Música – UFOP); Prof. Eric Lana (pesquisador – Maestro do Coral dos Canarinhos de Itabirito); Filipe Nolasco (Mestre em Educação-UFOP; músico do Coral dos Canarinhos de Itabirito); Vitor Gomes (Músico - pesquisador do Museu da Música de Mariana; mestrando do PPGE-UFOP); Sidione Viana (Músico - pesquisador do Museu da Música de Mariana); Prof. Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves (FaE/UFMG); Profª Eliane Marta Teixeira Lopes (UFMG – Professora Visitante Sênior Capes PPGE UFOP).

articuladores, de acordo com o interesse de cada pesquisador, baseados nas propostas de cada um.

As instituições educativas formais pesquisadas pelo grupo são: as escolas (confessionais e públicas), o seminário e o Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto. Já as demais instâncias educativas são: as igrejas, irmandades, associações, bandas de música/sociedades musicais e eventos (procissões, missas, espetáculos teatrais, concertos, retretas, entre outros).

É bastante comum pensarmos na "escola" como a principal referência, ao se falar em educação. De fato, a escola hoje desfruta de um *status* privilegiado na formação das novas gerações, o que foi conquistado, muitas vezes, em disputa com outras instâncias, espaços e instrumentos que, historicamente, se constituíram nesse papel. No campo da educação musical, a banda de música configura-se como uma das mais importantes instâncias educativas e foi, durante todo o século XIX, uma das instituições musicais mais presentes e populares no Brasil, contribuindo para a formação de músicos que "alimentavam" as grandes orquestras (SALLES, 1985, p. 11) e para evolução de gêneros musicais em voga no período (DUPRAT, 1988, p. 6).

Há uma série de trabalhos que vinculam o surgimento das bandas civis à formação das bandas militares, ou seja, relatam que as bandas civis só teriam surgido no Brasil após a chegada da família real em 1808; entre eles, destaco as pesquisas do musicólogo Vicente Salles (1985), de Bruno Kiefer (1997) e Fernando Binder (2006). Tal afirmativa pode estar ligada ao fato de estes pesquisadores considerarem como bandas, apenas os conjuntos musicais formados por instrumentos de sopro e percussão, tais como as bandas militares que se instalaram no país no período imperial. No entanto, há uma outra linha de pesquisadores que apontam que as bandas de música formadas por membros comuns da sociedade, já existiam muito antes deste período. O musicólogo Francisco Curte Lange (1996), afirma que essa tradição provém das irmandades e confrarias que proliferaram em todo o Brasil e, em grande parte de Minas Gerais no século XVIII, onde evoluiu, segundo suas pesquisas, numa fabulosa atividade musical, encabeçada por compositores geniais (LANGE, 1996, p. 2). Para José Ramos Tinhorão (1972), o campo da produção de música instrumental no Brasil foi iniciado, ao gosto de uma camada maior de expectadores, mais efetivamente em meados dos Setecentos com "as bandas de música das fazendas" e com a música dos barbeiros,

chamada "música de porta de igreja" (TINHORÃO, 1972, p. 71). Ainda, na mesma linha, para o musicólogo Paulo Castagna (2014), "a banda é o último sistema de educação musical ainda remanescente do século XVIII, onde o mestre ensina ao aprendiz que, consequentemente, continua a nutrir a própria banda". Há um movimento cíclico de ensino-aprendizagem e a banda se retroalimenta. Vale lembrar que, tanto as corporações musicais que serviam às igrejas, quantos as bandas das fazendas ou dos barbeiros do século XVIII, tinham formações instrumentais diferenciadas das bandas de música vindas com a coroa portuguesa e que estão em voga até os dias atuais. Os grupos setecentistas possuíam instrumentos de cordas e, não raramente, também eram acompanhados de um coro de vozes. No entanto, já eram grupos conhecidos como bandas aqui e que, possivelmente evoluíram para a formação atual. As pesquisas que tratam sobre as bandas são imprecisas em dizer sobre a origem do termo no Brasil, o que justifica a importância de se desenvolver esse estudo.

Nossa hipótese é a de que, independentemente ou em paralelo às bandas que oficialmente foram instaladas com a vinda da família real em 1808, outras práticas coletivas já se desenvolviam e constituíam o cenário musical/ paisagem musical brasileira, e essas práticas contribuíram para o desenvolvimento do que veio a se tornar as bandas civis. Além disso, pensamos que há possibilidade de que os músicos integrantes e formados pelas bandas no período eram, também, os músicos que participavam de várias outras corporações musicais como orquestras, grupos menores como trios e quartetos, e também na educação musical e formação de músicos da cidade, com aulas de instrumento ou canto em outros espaços como, por exemplo, em aulas particulares e/ou até mesmo na escola normal, no liceu de Artes e Ofícios, entre outros espaços de formação.

O recorte temporal desta pesquisa justifica-se por três motivos. A escolha pelo século XIX e pelo período imperial deve-se, em primeiro lugar, pela hipótese de que as bandas de música civis só surgiram no cenário musical a partir da chegada da corte real no Brasil; fato este que como explicitado anteriormente causa inúmeras controvérsias. O segundo deve-se ao fato de quase não existirem trabalhos relacionados à música em Minas Gerais neste período e, de este pesquisador querer compreender como ficou o movimento musical de Ouro Preto após o fim do rico ciclo do ouro, e como as bandas de música despontaram neste movimento. O terceiro e último ponto, coincide o final do

período imperial em 1889 com a transferência da capital do estado de Minas Gerais de Ouro Preto para Belo Horizonte, poucos anos depois, em 1893, e as grandes mudanças que ambos movimentos geraram no cenário social, econômico e musical de toda região.

A delimitação geográfica e a escolha pela Cidade Imperial de Ouro Preto (título conferido por Dom Pedro I à até então Vila Rica no ano de 1823) deve-se, também, a uma série de fatores. A cidade era a capital da província das Minas Gerais e possuía enorme importância política, econômica e cultural e, mesmo após o término do chamado ciclo do ouro, no fim do século XVIII, continuou desfrutando de grande prestígio. De acordo com Eduardo França Paiva (2009),

> Ouro Preto em meados do século viu sua população decrescer, enquanto as demais capitais provinciais cresciam vigorosamente. O interessante é que, se os efeitos da descentralização atingiam negativamente algumas áreas, isso poderia não ser verdadeiro em relação a outras. As artes, por exemplo parecem ter-se beneficiado[...] (PAIVA, 2009, p. 298).

Ainda segundo o mesmo autor, a descentralização da malha urbana mineira, ainda que esvaziada no século XIX, foi palco de produção artística importante, assim como continuou vivenciando movimentação político-cultural e religiosa que não cessou. Para Paiva (2009),

> nas áreas urbanas, semiurbanas e mesmo em fazendas e sítios, lundus, batuques, rodas de dança e de cantos são descritas e também serviam como mecanismos de aproximação da população multicolor e de distinta condição social, isto é, livre, liberta e escrava. Música e dança impregnavam o cotidiano dos habitantes das Minas, o que significa dizer que aquela sociedade construiu, em torno dessas práticas, incontáveis formas de convivência e coexistência, assim como espaços de sociabilidade os mais distintos (PAIVA, 2009, p. 299).

Neste estudo, portanto, tenho o objetivo de investigar as bandas de música e o papel dessas instituições na formação de músicos, como também formação e construção de um gosto musical do público ouvinte. Há, ainda, em pleno funcionamento na cidade de Ouro Preto, bandas remanescentes do século XIX, como é o caso da Banda Musical São Caetano de Monsenhor Horta (Distrito de Mariana) - fundada em 1836, e a Banda Euterpe Cachoeirense de Cachoeira do Campo (Distrito de Ouro Preto) - fundada em 1856. Cabe ressaltar, que não pretendo fazer estudo de caso de um grupo ou outro, no entanto a existência dessas bandas e as possíveis fontes sobre a criação e o trabalho desenvolvido por elas no século XIX podem ser muito úteis para o meu trabalho.

Assim, algumas questões nortearão inicialmente a minha pesquisa: O que se pode chamar de educação musical nesse período? Em que instituições se fazia educação musical? Em que instâncias se fazia educação musical além das bandas de música? Quais práticas culturais promoviam a educação musical? Havia diferença (e qual/quais) entre a educação musical nas escolas (instituições) e fora delas (instâncias)[146]? Quem eram os músicos que atuavam nessas bandas? Era permitida a entrada de mulheres nessas corporações? Qual era a importância social desses grupos para os músicos e para a comunidade em geral? Qual é o tipo de prestígio que a profissão de músico possuía? Qual era o repertório que se tocava e em quais ocasiões?

1 Revisão de literatura

Nos últimos anos, as discussões a respeito da educação musical, desenvolvidas em bandas de música, foram intensificadas. Na literatura da área, diversos autores investigaram e realizaram discussões sobre bandas, (BRANDANI, 1985; BARBOSA, 1998; COSTA, 1998; PEREIRA, 1999; LIMA, 2000, 2005; BERTUNES & FIGUEIREDO, 2004; CAJAZEIRA, 2004; GARBOSA, 2004; NASCIMENTO, 2004; GARBOSA & GARBOSA, 2005; BERTUNES, 2005; HIGINO, 2006; VECCHIA, 2008). Apesar desse grande número de pesquisas, o foco dos estudos foi, quase que exclusivamente, sobre a prática de alguns instrumentos ou sobre *performance*[147] musical. Portanto, ainda são escassos os dados sobre a importância educativa e social das bandas de música civis (foco deste estudo), principalmente sobre o olhar da História da Educação.

No Brasil, há um grande número de bandas e fanfarras. Segundo Vecchia (2008), no ano de 2007, o número de entidades cadastradas na Confederação Brasileira de Bandas e Fanfarras (CNBF) chegava a 5199. Em Minas Gerais, de acordo com a Diretoria de Pesquisa e Informação Cultural e Divulgação, órgão da Secretaria de Estado da Cultura, existem hoje aproximadamente 700 bandas de música, distribuídas entre seus 853 municípios. Teixeira (2007) afirma que Minas Gerais possui o maior número de bandas e de músicos em relação ao restante dos estados do Brasil:

[146] Estarei me valendo de livros, monografias, dissertações e teses já escritas sobre essas instituições educativas.
[147] Estudos voltados para a qualidade da execução musical individual ou de determinados grupos.

> [...] é o estado com maior concentração de corporações musicais civis, envolvendo aproximadamente 30.000 músicos de todas as idades, espalhados pelas cidades mineiras (TEIXEIRA, 2007, p. 25).

As bandas de música estão presentes em diversos contextos e estão relacionadas às manifestações e eventos sociais de naturezas diversas, encontrando-se sempre presentes nas comunidades e influenciando a vida das pessoas e a cultura local. Além disso, constituem-se como um espaço importante de ensino-aprendizagem da música, envolvendo muitas perspectivas de ensino: ensino de instrumento individual e coletivo, aula de teoria musical, marcialidade, entre outros. Por este motivo, é inquestionável o papel educativo desses grupos e a importância de melhor conhecê-los nos mais diferentes aspectos.

1.1 A banda no contexto educacional

As bandas de música civis, principalmente as das cidades do interior, utilizam suas sedes como escolas de música para a comunidade (BARBOSA, 1996; COSTA, 1998; PEREIRA, 1999; DANTAS, 2003; CAJAZEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2007; HOLANDA FILHO, 2010). Para Costa (1998), a banda de música pode ser considerada uma "escola de música não formal, que contempla uma fatia da sociedade que, pelos mais variados motivos, não tem acesso ao ensino musical das escolas especializadas".

Essas escolas estão para as cidades nas quais se localizam, assim como os conservatórios de música estão para as capitais. Pode-se até qualificá-las como "conservatórios do interior", onde os jovens obtêm um aprendizado musical técnico, teórico e prático, com um curso de curta duração em relação às escolas tradicionais.

A banda, como elemento fomentador da educação, provoca a integração de seus componentes que participam ativamente do seu desenvolvimento e evolução. Também pode oferecer formação profissional de "copistas de música", "mecânicos de instrumentos", "arranjadores" e "compositores". Existem centenas de compositores clássicos e populares que iniciaram suas atividades musicais nas bandas de música.

De acordo com Holanda Filho (2010),

> a banda contribui para a formação moral do estudante, ensinando o mesmo a conviver harmonicamente em grupo, respeitar a opinião alheia e ter disciplina. Socializa e sensibiliza as pessoas, assistentes e participantes,

> desenvolvendo nas mesmas um poder de concentração e raciocínio, fomenta a educação na escola, no trabalho e no lar (HOLANDA FILHO, 2010, p. 42).

Apesar de todas as modificações sofridas, ao longo dos tempos, por várias imposições da sociedade, as bandas ainda mantêm seu papel na formação profissional e de educação artística e musical em suas sedes, formando músicos para o mercado de trabalho (componentes e integrantes para orquestras sinfônicas e populares, bandas militares, conjuntos musicais, arranjadores e professores de música).

Dessa forma, as corporações musicais civis podem ser consideradas como uma das principais manifestações da cultura popular nacional. Conforme Teixeira (2007), agregam inúmeras funções comunitárias: educativa, disciplinadora, ensino-musical e, principalmente, agente de preservação e recriação de uma parte significativa do patrimônio cultural imaterial mineiro e brasileiro.

1.2 A banda no contexto social

A partir de meados do século XIX, as bandas de música foram se desenvolvendo e tornando-se populares. A música era mania na época e constituía-se como divertimento e ocupação, pois estava presente em todos os lugares. De acordo com Tinhorão (1998),

> [...] estava presente desde os templos religiosos aos cabarés, dos teatros às salas de visitas dos casarões senhoriais. Existiam grandes orquestras que se apresentavam nas capitais acompanhando as companhias líricas, concertos de pianistas e de outros instrumentos musicais como o violino, órgão, alaúde, flauta, entre outros. Estes concertos nos teatros e nas casas senhoriais eram para uma classe social alta, intelectualizada, situada sempre nas capitais. Ao povo das classes populares e das cidades interioranas, existia o substantivo das bandas de música (TINHORÃO, 1998, p. 62).

Muitas bandas foram criadas no Império e na República para servirem aos partidos políticos, mantidas pelos chefes da localidade. Como eram criadas por adversários políticos, rivais entre si, também continuavam a disputa como grupo musical, principalmente, quando pertenciam à mesma localidade. Vinham, então, as disputas de um grupo querendo ser melhor do que o outro, na afinação dos instrumentos, na farda, no brilho dos metais, na disciplina e no repertório variado.

Existiam verdadeiras batalhas musicais entre as mesmas, normalmente em festas da igreja ou em retretas[148] nas cidades.

As retretas também desempenhavam a função divulgadora, executando os últimos lançamentos musicais, difundindo músicas e seus autores, promovendo e incentivando novos compositores. "Enquanto os pianos ocupavam os espaços privados, as bandas militares e civis ocupavam o espaço público. Esses grupos foram responsáveis pela difusão massiva dos novos gêneros urbanos em todo o Brasil e mais tarde nas gravações de discos[149]" (MAMMÌ, 1999, p.3). As apresentações funcionavam, ainda, como centro de notícias e divulgações dos acontecimentos das cidades e da região, não só em termos musicais, mas no âmbito de todos os acontecimentos, numa época em que a comunicação social era feita por meio de jornais, imprensa escrita, ou então comentada oralmente de boca em boca em reuniões, no lar, no trabalho, na igreja e na rua. Cabe lembrar, que o rádio só chegou ao Brasil em 1923, muitos anos mais tarde.

As corporações musicais estavam presentes nas marchas militares, nas procissões e festas da igreja, nos desfiles carnavalescos, no futebol, no circo, na chegada de visitas ilustres, inaugurações, desfiles cívicos, festas folclóricas, posse de prefeitos, vigários, juízes, bispos e, até nos enterros.

Nas cidades, com pouca ou nenhuma opção de divertimento, a banda era uma opção de atividade extratrabalho ou extraescolar. Tocar nela ou assistir aos seus ensaios, apresentações nas cidades e fora delas, era um programa interessante para muita gente. "Tocar na banda projetava o jovem dentro da comunidade e ainda projeta nas pequenas cidades. Acompanhar era divertimento e motivo de conversas, comentários sobre as apresentações, comportamento dos músicos, do povo" (CISLAGUI, 2009, p. 27).

Ainda hoje, a banda é um grupo artístico musical de interação social, composto por várias pessoas que se unificam formando uma só classe: Músicos. Veem-se nas bandas pessoas de idade avançada tocando ao lado de um adolescente e até de crianças, negros ao lado de brancos, pais com filhos, todos sem diferenças, executando seus instrumentos.

As bandas civis, em geral, estão ligadas às comunidades e inteiramente relacionadas às manifestações cívicas dos poderes políticos e religiosos locais. Os

[148] Retretas eram as exibições das Bandas de Música em praças públicas.
[149] MAMMÌ, Lourenzo. "Antes da 'era do rádio': as origens da MPB", 1999, p.3

compromissos dos músicos da banda com a comunidade estão relacionados às raízes fundadoras dos grupos. "Com elas, os eventos públicos ganham um novo e poderoso ingrediente, sendo este capaz de mobilizar uma parcela significativa da população, despertando sentimentos coletivos, pois as bandas estão presentes nos momentos mais importantes da sociedade" (HIGINO, 2006, p. 47).

2 Fontes

Para o músico e historiador Marcos Napolitano (2009),

> a música como fonte histórica pode promover uma série de informações novas ou mesmo reinterpretações de fatos, possibilitando uma compreensão mais abrangente dessa rede de significados múltiplos, própria da cultura. A música não reflete a história. Ela atua com a história e sobre a história (NAPOLITANO, 2009, p. 22).

Neste trabalho, estou trabalhando com uma grande diversidade e entrecruzamento de fontes. Para um melhor entendimento, irei organizá-las por tipos de fontes e/ou por acervos: **LEIS:** Algumas leis serão importantes para entender se havia algum tipo de regulamentação ou censura para a música em geral, como também para as bandas civis no período. Pretendo trabalhar com Legislação Portuguesa (que regia as normatizações antes da chegada da família real ao Brasil); com as Leis do Império (Fernando Binder (2006), aponta que a coleção de leis do império regulamentavam as bandas de música do exército e, resta-nos saber se há alguma indicação a respeito das bandas civis ou mesmo se seguiam as mesmas regras); e, também, com as Leis da Província Mineira. Todas estão disponíveis *on line*. **PERIÓDICOS:** Os periódicos serão fundamentais para a compreensão do movimento musical na cidade de Ouro Preto e o papel das bandas de música nesse cotidiano. Já cataloguei alguns periódicos do período, dentre os quais destaco: O Universal (1825-1842); O Correio Official de Minas (1857-1860); Mosaico Ouropretano (1876); Recreador Mineiro (1878); Ensaios (1890); O Porvir e O Trabalho (1892); O Conciliador (1851); o Fiscal (1859); O Bom Senso (1852-1856). Todos estes periódicos estão acessíveis na hemeroteca da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (*acesso on line*) ou no Arquivo Público Mineiro. **RELATOS DE VIAJANTES:** Os registros, escritos e iconográficos, resultantes da passagem de inúmeros viajantes, quase sempre estrangeiros, pela província de Minas Gerais, serão também importantes fontes para esta pesquisa. As coleções "Mineiriana" da Fundação João Pinheiro e "Memória de Minas" do Instituto Cultural Amílcar

Martins, além de obras como, por exemplo, "Viagens pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais" de Auguste de Saint-Hilaire, serão fundamentais para o entendimento da visão dos estrangeiros viajantes a respeito dos costumes, da música e das bandas em Minas Gerais e, mais especificamente, em Ouro Preto. **PARTITURAS:** Como o objeto de estudo são as bandas de música, fontes pouco utilizadas como, por exemplo, partituras, também serão analisadas. Esse tipo de fonte é importante para o entendimento de várias questões, como o que se tocava naquele período, o nível de dificuldade dos arranjos para os músicos amadores, entre outras coisas. Segundo Mário de Andrade (1972), a própria música se coloca como fonte da pesquisa:

> é importante estabelecermos uma distinção sutil e fundamental de ordem metodológica. Ao abordarmos a música como fonte histórica, a imagem que toma lugar em nossa mente não é de sua grafia, mas, antes, de sua realidade sonora. Mesmo após os esclarecimentos resultantes das reflexões da história e de suas áreas afins em torno da definição de um documento histórico, ainda estamos condicionados a pensá-lo como aquilo que pode ser lido num papel, visto numa imagem e narrado pelos testemunhos. No entanto, a música não é grafia musical colocada na partitura; esta é apenas a representação de uma realidade que se materializa no momento em que é ouvida. "A música se realiza no tempo e o tempo é o seu elemento primordial de manifestação" (ANDRADE, 1972, p. 71).

CENSO: Pretende-se, de modo complementar, recorrer aos levantamentos censitários realizados ao longo do período, a fim de se traçar o pano de fundo e estabelecer o significado estatístico dos dados apurados a partir das fontes documentais principais. Para Minas Gerais provincial, existem duas séries importantes de listas nominativas de habitantes, uma para 1831-32 e outra para 1838-40. No final do século XIX, em 1872, houve a realização do Recenseamento Geral do Império, primeiro censo geral brasileiro e único do período escravista (BOTELHO, 1998; SENRA, 2006), que também será utilizado para entender alguns dados da pesquisa, como por exemplo, os tipos de composições sociais ou raciais das bandas de música. **ICONOGRAFIAS:** Desenhos, pinturas, gravuras e/ou fotografias também serão fontes importantes neste trabalho. Essas fontes integram acervos dos mais diversificados, entre os quais as próprias sedes das bandas de música, museus, arquivos pessoais, entre outros. **ACERVO MUSEU DA INCONFIDÊNCIA:** O Museu da Inconfidência da cidade de Ouro Preto possui um grande e rico acervo pertencente ao setor de musicologia. Dentre a vasta documentação, destacam-se algumas coleções que podem ser muito úteis para esta pesquisa: - Coleção Francisco Curt Lange: Manuscritos das pesquisas em diversas cidades mineiras na

década de 40 e 50 e um grande acervo de partituras coletadas pelo musicólogo nos longos anos de pesquisa em Minas Gerais; - Catalogação de acervos de Bandas de Música; - Coleção Arquivo Público Mineiro: a coleção abrange documentos datados desde o século XVIII até o XX e correspondem a obras impressas e manuscritas; em sua maioria, obras de ofícios religiosos. Junta-se à coleção, um lote de documentos avulsos formado por recortes de jornais dos séculos XIX e XX e algumas cartas. - Coleção de Famílias: o setor de musicologia do Museu da Inconfidência abriga, ainda, coleções de documentos musicais e partituras doadas por famílias ouro-pretanas. **ACERVO CURT LANGE:** Além da coleção de manuscritos e obras musicais que se encontra no Museu da Inconfidência em Ouro Preto, existe, também, o Acervo Curt Lange, que encontra-se no quarto andar da Biblioteca Universitária Central da Universidade Federal de Minas Gerais. O acervo constitui-se em um importante conjunto de documentos acumulados em função da intensa atividade do musicólogo. Destacam-se, no conjunto, a sua prolífica correspondência com diversas personalidades da música e da arte no século XX, fac-símiles e originais de documentos, livros raros, os originais de sua História da Música na Capitania Geral de Minas Gerais, entre outros. **ACERVO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO:** O Arquivo Público Mineiro (APM) possui uma infinidade de documentos que podem auxiliar nossa pesquisa. As fontes relativas à Província de Minas Gerais, por exemplo, são divididas em Fundos, Séries e Subséries. Numa busca ainda não aprofundada, já foi possível encontrar alguns documentos relacionados às Artes, Sociedades Musicais, entre outras curiosidades do período. **ARQUIVOS DA CÚRIA DA IGREJA:** alguns documentos importantes para essa pesquisa também poderão ser encontrados na cúria da igreja, pois até os anos 30 do século XIX, era comum a prática de pagamento de músicos pela igreja para as festividades e cerimônias religiosas católicas. Muitos dos músicos que serviam à igreja, poderiam ser, também, músicos das bandas da cidade. **DOCUMENTAÇÃO DA CÂMARA MUNICIPAL DE OURO PRETO:** Pagamentos da Música nas festas oficiais da igreja, realizados pela Câmara.

Referências

ALVES, Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues. Partituras em revista: A Revista da Semana como suporte de circulação da música no Brasil na primeira década do século

XX. 2011, 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, Betim, 2011.

ANDRADE, Mário de. Ensaio sobre a música brasileira. 3. ed. São Paulo: Martins, 1972.

BARBOSA, José Luís da Silva. O ensino em grupo de instrumentos de sopro na educação profissional. In: Encontro anual da ABEM, 7. Recife: ABEM, 1998.

BERTUNES, Carina da Silva; FIGUEIREDO, Eliane Leão. A influência das bandas na formação musical. In: Encontro anual da ABEM, 13. Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

BINDER, Fernando Pereira. Bandas militares no Brasil: difusão e organização entre 1808-1889. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. Francisco Alves, 1975.

_____. Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva,1982

BRANDANI, Neyde. A banda marcial como núcleo de formação musical. 1985. 189 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Escola de Comunicação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985..

BURKE, Peter. O que é história cultural? Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

____. Variedades de história cultural. Rio de Civilização Brasileira Editora, 2006.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. Educação continuada à distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e curso batuta. 2004, 316f. Tese (Doutorado em Música)- Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CASTRO, Maria Teresa Mendes de. A formação da vida musical de Belo Horizonte: sua organização social em torno do ensino de piano. 2012, 351f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CAZES, Henrique *et al.* Raízes Musicais do Brasil. Rio de Janeiro: Sesc Rio, 2005. 71 p.

CHAMON, Carla Simone. Festas no Império. Pedagogia Cívica em Minas Gerais. In: Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, n.30, p. 93-106, 1999.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

____. "'Cultura Popular': revisando um conceito historiográfico". In: Revista Estudos históricos. Rio de Janeiro, v.8, n. 16, 1995.

CHIMÉNES, Myriam. "Musicologia e história: fronteira ou 'terra de ninguém' entre as duas disciplinas?". In: Revista de História. São Paulo: USP, n.157, 2º semestre de 2007. pp. 15-30.

CISLAGHI, Mauro César. Concepções e ações de educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José-SC: três estudos de caso. 2009, 289 f. Dissertação (Mestrado em Música)- Escola de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CONTIER, Arnaldo Daraya. Música e ideologia no Brasil. São Paulo: Nova Metas, 1978.

____. São Paulo: USP, n.157, 2º semestre de 2007. Entrevista concedida à Revista de História. pp. 173-194.

COSTA, Luís Fernando Navarro. Ensaio de Banda: um estudo sobre a Banda de Música Antônio Cruz. In: Encontro anual da ABEM. Recife: ABEM, 1998. Ensaio.

COSTA, Manuela Areia. Música e História: as interfaces das práticas de bandas de música. In: Caminhos da História. Vassouras, v. 6, n. 2, jul./dez., 2010. p.109-120

CUNHA, Luiz Antonio. A universidade crítica. Rio de Janeiro: Francisco Alves,1985.

_____ . Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

DREYFUS, Dominique *et al*. Raízes Musicais do Brasil. Rio de Janeiro: Sesc-RJ, 2005. 72 p.

DURKHEIM, Emile. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ELIAS, Norbert. Mozart: sociologia de um gênio. Trad. Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

FAGUNDES, Samuel Mendonça. Processo de transição de uma banda civil para uma banda sinfônica. 2010, 185 f. Dissertação (Mestrado em Música)- Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive. História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAS, Daniele Patrícia dos Santos. Entre os naipes da memória e da história: A corporação Musical Nossa Senhora de Lourdes de Vespasiano. 2008,...f. Monografia (Especialização em Música)- Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & LOPES, Eliane Marta Teixeira. O que você precisa saber sobre... História da Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. 108 p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & LOPES, Eliane Marta Teixeira. Território Plural: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010. 112 p.

GARBOSA, Guilherme Sampaio. Bandas de instrumentistas de sopro: um panorama dos grupos em atuação na cidade de Santa Maria. Santa Maria: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Revista Expressão, p. 67-71, 2004.

GARBOSA, Guilherme Sampaio; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Bandas de Música Escolares de Santa Maria: um perfil de seus integrantes. Santa Maria: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Revista Expressão, p. 197-202, 2005.

GRANJA, Maria de Fátima. A banda: Som e Magia. 1984, 157 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Faculdade de Comunicação da Universidade Souza Marques do Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.

HIGINO, Elizete. Um século de tradição: a Banda de Música do Colégio Salesiano Santa Rosa (1888-1988). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 2006.

HOLANDA FILHO, Renan Pimenta de. O papel das bandas de música no contexto social, educacional e artístico. Recife: Center Print, 2010.

JINZENJI, Mônica Y. *Cultura impressa e educação da mulher no século XIX*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

KIEFER, Bruno. A história da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX. Porto Alegre: Movimento, 1977.

LIMA, Marcos Aurélio de. A Banda e seus desafios: levantamento e análise das táticas que a mantêm em cena. Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Artes, Campinas, 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Pesquisando Música: Partituras de Música Popular Brasileira em Revistas Literárias – o acervo de um herdeiro. Texto apresentado no I Encontro de Musicologia realizado pela UFOP durante o Festival de Inverno. Ouro Preto, 2009. 22 p.

____. Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história. Belo Horizonte, UFMG, 1985.

MONTEIRO, Maurício. A construção do gosto: música e sociedade na Corte do Rio de Janeiro – 1808-1821. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

MORAES, José Geraldo Vinci. "História e música: canção popular e conhecimento histórico." In: Revista Brasileira de História, v. 20, n. 39, 2000.

____. Sons e música na oficina da história. In: Revista de História. São Paulo: USP, n. 157, 2º semestre de 2007. pp. 7-14.

MORAES, José Geraldo Vinci de & SALIBA, Elias Thome. História e Música no Brasil. São Paulo: Alameda, 2010. 412 p.

NAPOLITANO, Marcos. História & música: história cultural da música popular. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 117 p.

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. A importância da banda de música como formadora do músico profissional, enfocando os clarinetistas profissionais do Rio de Janeiro. Goiânia: ENECIM, 2004. CD-ROM.

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX. 2004, 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PEREIRA, José Antônio. A Banda de Música: Retratos Sonoros Brasileiros. 1999. ...f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. "Quando a nação é, sobretudo, uma questão de sensibilidade". In: CARVALHO, José Murilo de e NEVES, Lúcia Maria Bastos, (orgs). Repensando o Brasil do Oitocentos: cidadania, política e liberdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SALLES, Vicente. Sociedade Euterpe: as bandas de música no Grão-Pará. Brasília: Edição do Autor, 1985.

SANTIAGO, José Jorge Pinto. "Das práticas musicais aos arquivos vivos: bandas brasileiras, literatura local e a cidade". In: Revista Redial, n. 8/9, 1997/1998. p.189-200.

TEIXEIRA, Clotildes Avellar. Marchinhas e Retretas: História das corporações musicais civis de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TINHORÃO, José Ramos. História social da música popular brasileira. São Paulo: Editora 34, 1998.

TENDÊNCIAS DE PESQUISA NAS TESES SOBRE INTERPRETAÇÃO DEFENDIDAS NO PPGM-UNIRIO (2009-2015)

Renato Pereira Torres Borges[*]

Resumo:
A presente comunicação apresenta um panorama das teses de doutorado sobre interpretação, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Música da UniRio entre 2009 e 2015. Esse estudo objetiva reconhecer o perfil do Programa em relação a essa temática, ao buscar visualizar recorrências e tendências de objetos, métodos e objetivos de pesquisa nas teses. As teses foram levantadas a partir do *site* do Programa e selecionadas caso apresentassem ao menos uma de três características: presença de "interpretação", "intérprete", "*performance*", "*performer*" ou termo afim nos objetos e/ou objetivos, estudos sobre possibilidades técnicas e estéticas de um instrumento, e estudos de interpretação aplicada a peças em específico. Para a análise, foram lidos título, palavras-chave, resumo, sumário, conclusão e introdução das teses. O resto do conteúdo foi consultado para evitar considerações errôneas a partir de títulos e resumos que não se alinhassem ao conteúdo do texto. As características encontradas foram então confrontadas entre si e com outras pesquisas desenvolvidas no Brasil. Em seguida, essa produção acadêmica foi comentada de acordo com o desenvolvimento do campo de pesquisa das práticas interpretativas no Brasil no século XXI. Constatou-se que a maioria das teses privilegiou a pesquisa de repertório e se manteve dentro do âmbito do instrumento de cada doutorando. O repertório mais estudado é o de música de concerto composta por brasileiros, que demande *excelência* na *performance*. As teses se constituíram, principalmente, de contextualizações (do compositor, do repertório, do gênero e/ou do instrumento) e de análises do repertório selecionado, e objetivam estabelecer propostas interpretativas para ele.

Palavras-chave: Pesquisa em música no Brasil. Pesquisa em práticas interpretativas. Teses

Introdução

Esta comunicação apresenta um panorama das teses de doutorado sobre interpretação defendidas recentemente no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da UniRio. Neste panorama, procura-se visualizar recorrências e tendências de objetos, métodos e objetivos de pesquisa que ajudem a revelar o perfil do programa em relação a essa temática.

Em um levantamento a partir do conteúdo apresentado no site do programa, foram selecionadas 18 (23,1%) das 78 teses disponibilizadas. Essas teses foram defendidas no PPGM-UniRio entre 2009 e 2015 e foram escolhidas por atender a pelo menos um dos seguintes critérios: presença significativa do termo "interpretação", "intérprete", "*performance*", "*performer*" ou variante nos objetos e/ou objetivos; estudos sobre possibilidades técnicas e estéticas de um instrumento, e estudos de

[*] Mestre e doutorando em Música pelo PPGM-UniRio. Pesquisa em andamento, financiada pela CAPES, com orientação da Prof. Dr. Martha Ulhôa (UniRio) e coorientação da Prof. Eloísa Martín (UFRJ). Email: renatoptborges@gmail.com.

interpretação aplicada a peças em específico. Ressalta-se que as teses não costumam apresentar a linha de pesquisa à qual se vincularam.

Para a análise das teses selecionadas, foram lidos título, palavras-chave, resumo, sumário, conclusão e introdução de cada texto. O resto do conteúdo foi folheado, a fim de confirmar ou negar a apresentação dada pelos elementos lidos. Essa escolha pretendeu evitar considerações errôneas a partir de títulos e resumos que não se alinhassem ao conteúdo do texto.

1. Apresentação das teses

Das 18 teses, apenas duas lidam exclusivamente com músicas estrangeiras, ambas da Europa. Os textos de Figueiredo (2011) e Martins (2012) tratam, respectivamente, das tocatas para alaúde do ítalo-germânico Giovanni Girolamo Kapsperger (1580-1651) e do gesto vocal na música contemporânea, em especial, na *Sequenza III* do italiano Luciano Berio (1925-2003).

Além dessas, a tese de McDavit (2012) estuda comparativamente as canções de Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e do estadunidense Aaron Copland (1900-1990). Por fim, Santoro (2014) explora repertório com a técnica de seis baquetas, "pouco conhecida no Brasil, porém muito praticada mundialmente nos teclados barrafônicos" (resumo). Santoro orienta sua pesquisa tendo em mente um tipo específico de técnicas.

As outras 14 teses lidam com músicas exclusiva ou majoritariamente produzidas no Brasil. A discussão sobre Villa-Lobos é encorpada pelas teses de Cardoso (2009), Gomes (2012) e Pilger (2015). Cardoso aborda "as possibilidades interpretativas do naipe de trompete" (2009, resumo) nos *Choros Nº 6, 7, 8, 10, 11, 12* e na *Introdução aos Choros*. Pilger aborda o contexto histórico, os processos composicionais e os elementos técnicos e idiomáticos da *Fantasia para violoncelo e orquestra*. Gomes, por sua vez, aborda trechos orquestrais para flauta não só do *Choros Nº6*, mas também da *Suíte Sinfônica Nº 2 (Pernambucana)*, de César Guerra Peixe, e do *Imbapára – Poema Ameríndio*, de Oscar Lorenzo Fernândez. Fernândez também é tema para Mainard (2014), que analisa "elementos históricos, musicais, interpretativos e pedagógicos" (resumo) das canções do compositor. Por sua vez, Moreira Júnior (2013) analisa "características composicionais" e "parâmetros musicais através de análise de

gravações" (p. 31) de *Melopéias nº 3* para flauta solo, de Guerra-Peixe, e da *Sonatina para flauta e piano* de Camargo Guarnieri.

A música de outro compositor brasileiro, Radamés Gnattali, surge como o repertório em que Wiese Filho (2013) vai explorar possibilidades específicas de técnica violonística. Wiese Filho analisa a "aplicabilidade do dedo mínimo da mão direita no *Concertino n. 2* para violão e orquestra de Radamés Gnattali", assim como "as possibilidades do uso do mínimo da mão direita em outras obras de Gnattali e em obras de outros compositores". Exemplos breves de peças de Tacuchian, Villa-Lobos, Jobim, Garoto e Gismonti são utilizados para demonstração da técnica. Gnatalli também é objeto de Canaud (2013), porém sobretudo como intérprete de seu próprio repertório. Canaud buscou, através da análise aural de gravações, relevar características de interpretação de Gnattali e, por tabela, de Iberê Gomes Grosso, violoncelista com quem Gnatalli fez duo. A tese também dá atenção a possíveis usos da análise aural e da revisão fonográfica por parte de novos intérpretes.

Oliveira (2013) e Santos (2013) abordaram a música de Edino Krieger. Oliveira analisou as *Variações Carnavalescas*, para marimba solo, a partir do modelo de análise tripartite (de Jean Moline e Jean-Jacques Nattiez) para responder questões da realização da peça de estrutura aberta. Já Santos buscou caracterizar a escrita pianística de Krieger, dos pontos de vista "estrutural e idiomático-interpretativ[o]" (2013, resumo), nas *3 Miniaturas*, na *Sonata Nº 2* e nos *Estudos intervalares*.

A escrita pianística também foi assunto de Scebba (2013), mas sobre a música de Gilberto Mendes entre 1980 e 2008. Na tese, foram utilizadas diferentes estratégias de análise, assim como foram registradas técnicas e recursos composicionais empregados por Mendes durante toda a sua carreira. Mais especificamente sobre a escrita, foram confrontados o estilo pessoal do compositor e a linguagem do piano.

Pinto (2010) aborda a confluência de elementos de música clássica e jazz na obra de Victor Assis Brasil (1945-1981). A partir de contextualizações do jazz, do Third Stream e de duas escolas distintas do instrumento, o autor analisa *Prelude for saxophone and piano*, *Saxophone Quartet #1* e *Dialogues*.

Por fim, a tese de Gonzaga (2013) busca trabalhar aspectos técnico-interpretativos de seis peças de música cênica, para piano, de compositores atuantes no Rio de Janeiro: *Es(x)tro(a)versão* (Luiz Carlos Csekö), *Estudo para piano* (Tim

Rescala), *Dueto I+1* (Milton Machado, Vânia Dantas Leite e Rodolfo Caesar), *Dimensões para quatro teclados* (Jocy de Oliveira), *Caprichosa voz que vem do pensamento* (Tato Taborda) e *O espírito da qoisa* (Luciano Garcez). O repertório foi composto entre 1979 e 2012.

2. Recorrências e tendências encontradas

Quando essas teses tratam de interpretação, o objeto de pesquisa é o repertório. Essa é a principal recorrência de pesquisa, encontrada em quinze teses (83,3%). Dessas, em 13 casos (76,5%), os autores buscaram abordar peças específicas ou peças relacionadas de um compositor. Eventualmente, estudam-se músicas semelhantes, porém de compositores diferentes. Em dois trabalhos, o repertório é tratado de outra forma: Gonzaga ainda discute repertório, mas o seleciona a partir da maneira de performance ("a música cênica para piano"). Já Freire, objetivando discutir a questão do tempo na interpretação, sem surpresas o faz a partir de um repertório, mas este não lhe serve como principal objeto de pesquisa. As três exceções, desviantes dessa tendência, são as teses de Frydman e de Santoro (das quais o ponto de partida é uma técnica instrumental), e a de Canaud, em que se dá atenção às semelhanças e diferenças entre a música notada e a interpretada, pelo mesmo compositor.

O repertório presente nas teses, seja como objeto principal ou suporte para outras discussões, é a interface entre instrumentos e compositor(es). Essa recorrência é unânime: ela está presente nas 18 teses. Analisando mais especificamente, percebe-se que a interface sempre se dá entre o instrumento do próprio doutorando e o(s) compositor(es) escolhido(s). Pianistas escrevem sobre peças para piano, flautistas escrevem sobre peças para flauta, cantoras escrevem sobre peças para canto e assim por diante.

Dada a importância do instrumento na escolha do objeto, ressalta-se o fato de que todos os instrumentos abordados nas teses têm tradição acadêmica: piano, canto, flauta, percussão (marimba e teclado barrafônico), alaúde, saxofone, trompete, violão e violoncelo. Em relação à quantidade de teses em que cada instrumento foi abordado, o piano foi o mais estudado, seguido por canto e flauta (Tabela 1). Como acompanhamento dos instrumentos solistas presentes nas teses, encontram-se piano e orquestra.

Tabela 5. Quantidade de teses por instrumento

Instrumento	**Teses**
Piano	5
Canto Flauta	3
Percussão (marimba, teclado barrafônico)	2
Alaúde Saxofone Trompete Violão Violoncelo	1

Das 18 teses, onze (61,1%) focaram apenas um compositor, enquanto as outras sete (38,9%) abordaram dois compositores ou mais (Tabela 2). Analisando os compositores estudados (Quadro 1), percebe-se que todos podem ser categorizados como compositores de *música apresentacional* [*presentational music*] (TURINO, 2008, cap. 2). Apenas dois compositores transcendem o rótulo "música de concerto": Radamés Gnattali e Victor Assis Brasil. Entre os 24 compositores nomeados no Quadro 1, vale ressaltar, há apenas duas mulheres, ambas dedicadas à música de vanguarda. Do ponto de vista temporal, três teses lidam com repertório anterior ao século XX, 13 lidam com repertório do século XX e duas com música dos séculos XX e XXI.

Tabela 6. Quantidade de compositores por tese

Compositores	**Teses**
1	11
2	2
3	1
4 ou mais	4

Quadro 1. Compositores estudados

Exclusivamente	**Compartilhadamente**	
Edino Krieger	Alexandre Schubert	Milton Machado

Gilberto Mendes Giovanni Kapsperger Heitor Villa-Lobos Luciano Berio Oscar Lorenzo Fernandez Radamés Gnattali Victor Assis Brasil	Camargo Guarnieri César Guerra-Peixe Claude Debussy Heitor Villa-Lobos Jocy de Oliveira Johannes Brahms Luciano Berio Luciano Garcez Luiz Carlos Csekö Marcos Vieira Lucas	Oscar Lorenzo Fernandez Paulo Rios Filho Rodolfo Caesar Sergio Roberto de Oliveira Tato Taborda Tim Rescala Vânia Dantas Leite compositores presentes na *Colleção D. Thereza Christina Maria*

O objetivo de 15 teses (83,3%) é oferecer sugestões interpretativas para o repertório escolhido – em geral, uma peça em específico ou uma coleção de peças previamente estabelecida. Esse objetivo, muitas vezes explicitado no próprio título, busca apresentar sugestões unívocas. Na maioria das vezes, o exercício da construção das propostas de interpretação é individual. Apesar das frequentes contextualizações do repertório, a grande pergunta da maior parte dos trabalhos parece ser "como eu olho para esse repertório?" ou "como eu olho para essa técnica?". Isso acontece mesmo quando se trata de *escuta* do repertório.

Em relação à estrutura das teses, o mais comum é que sejam divididas em três ou quatro capítulos (Tabela 3). Seções dedicadas à metodologia foram encontradas em apenas cinco textos. Nos outros, a metodologia é deixada implícita ou apresentada quando utilizada. A fluência entre os capítulos não foi abordada no presente trabalho. Mesmo assim, foi possível perceber como é habitual que o último capítulo seja uma espécie de ápice da tese e que se apresente sintetizado no título do texto, principalmente quando trata de possibilidades interpretativas de repertório ou de instrumento. Os elementos estruturais mais frequentes (Tabela 4) são a contextualização histórica do compositor e as discussões de conceitos, posteriormente aplicados ao repertório, em 8 (44,4%) e 7 ocasiões (38,9%) respectivamente. Considera-se elemento estrutural, aqui, elementos que tomam parte significativa do texto final, seja como capítulo, subcapítulo

ou não. Outra característica comum a todas as teses observadas é a inclusão de anexos. Foram encontrados nove tipos de materiais presentes como anexos (Tabela 5).

Tabela 7. Número de capítulos por tese

Capítulos	Teses
2	1
3	9
4	5
5	2
6	1

Tabela 8. Elementos estruturais presentes nas teses

Elementos estruturais	Teses
Contexto histórico do compositor	8
Contexto histórico do gênero	5
Contexto histórico do repertório	6
Contexto histórico do instrumento	2
Revisão fonográfica	1
Possibilidades técnicas e/ou estéticas do instrumento	5
Discussão conceitual e aplicação sobre repertório	7
Sugestões para interpretação das peças	6

Tabela 9. Elementos estruturais presentes nas teses

Tipos de anexo	Teses
Partituras	18
Áudio	5
Entrevista	5
Vídeo	4
Catálogo	3
Programa de apresentação	2
Discografia	1
Técnicas	1
Iconografia	1

O último aspecto observado foram os tipos de análise empregadas pelos doutorandos. De forma geral, as abordagens são mais pragmáticas do que estritas, misturando métodos de finalidades diferentes e/ou métodos com o mesmo fim. Por causa disso, não se buscou quantificar o uso de cada método empregado. Os tipos de análise encontrados podem ser sintetizados como:

- Bibliográfico / catalográfico
- Histórico
- Estrutural (estruturação musical, sobre partitura)
- Comparativo
- Iconográfico
- Organológico / idiomático
- Fonográfico
- Análise de discurso (entrevistas)

3. Considerações sobre as tendências encontradas

O aspecto que mais chamou atenção na análise das teses foi a escolha unânime pelo estudo de um repertório delimitado pelo instrumento do doutorando e compositor(es). Como metodologia, a prática comum é, em primeiro lugar, recorrer diretamente a partituras, relatos e demais suportes que contextualizem o repertório. A adequação a conceitos e aplicação de técnicas são então realizados pelo doutorando, frequentemente o único intérprete efetivamente envolvido na condução da pesquisa. Percebe-se, assim, que a grande acepção de intérpretes pela pós-graduação se deu sobretudo na figura de pesquisadores, e não exatamente como interlocutores ou "objetos de pesquisa". Como interlocutores, compositores e musicólogos continuam ocupando os lugares de destaque. Como objeto de pesquisa, mantém-se firme a ideia de *obra*, central para a maioria das pesquisas – considerando, sobremaneira, que a obra esteja apresentada em partituras e demais fontes "oficializadas" pelos respectivos compositores, como suas gravações ou entrevistas. A manutenção do intérprete no lado de fora da academia fica clara quando vemos que, nesse recorte, apenas um estudo colocou em primeiro plano intérpretes/*performers*: a tese de Canaud, dando atenção às formas de interpretação de Gnattali e Iberê Gomes Grosso.

Ressalta-se que, à exceção de Freire e McDavit, os trabalhos não priorizaram análises sobre atos e aspectos do cotidiano da prática instrumental. Como eventuais possibilidades de objeto de discussão, podem ser citados elementos como "prática deliberada e prática informal, estratégias de estudo, análise da prática, memorização, diferenças em interpretação, preparação de repertório, tempo de prática e auto-avaliação" (BORÉM, RAY, 2012, p. 144), aos quais podem ser acrescidos questões de motivação e decisões tomadas durante apresentações. Silva (2016) desenvolve método destinado à "análise e captura de dados motores durante a *performance* musical de clarinetistas" (resumo). Sinico e Winter (2013) trabalham aspectos ligados à ansiedade na *performance* musical, observando causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. Essas alternativas de objeto e metodologia não necessariamente são recentes ou posteriores às pesquisas desenvolvidas. Barrenechea, já em 2003, defendia a relevância de pesquisas, no âmbito das práticas interpretativas, que observassem estratégias de estudo e em avaliação. Certamente, há e haverá, com o desenrolar das pesquisas, mais aspectos a discutir. Evitando esses assuntos, as teses concordam com Borém e Ray (2012, p. 144), que dizem que há uma "dicotomia brasileira entre uma maioria de alunos da performance na pós-graduação e uma carência na realização de estudos sobre os processos criativos e de aprendizagem da performance".

Utilizando os termos de Cook (2006), poderíamos dizer que as teses priorizam, portanto, os produtos musicais e não exatamente os processos de produção (sejam eles privados ou públicos). Ao dar tamanha atenção aos registros musicais (partituras, eventuais gravações, etc), essas teses transitam entre pesquisas musicológicas e pesquisas artísticas. Borém e Ray (2012, p. 143) alertam para as "aventuras" nas searas da musicologia e da análise musical "sem a profundidade que precisam" frequentemente realizadas por pesquisas ligadas à interpretação. A própria estrutura das teses abordadas aqui, em seus capítulos e subcapítulos, demonstra essa tendência. Como vemos, frequentemente não se trata de uma "musicologia da performance", para usar os termos de John Rink (2012), mas, de fato, de musicologia histórica.

As pesquisas ainda corroboram outro comentário de Borém e Ray, que diz ser comum a "inclusão de capítulos introdutórios de teor biográfico ou de contexto histórico sobre gêneros ou formas". Os dois autores apontam essa situação como típica de uma frequente fragmentação de teses e dissertações em "capítulos que pouco se relacionam

entre si ou se tornam periféricos demais e fogem ao foco da pesquisa", enquanto a "contribuição factível do estudo estaria focada em uma obra específica". Mais importante do que discutir a qualidade das discussões musicológicas ou analíticas desses trabalhos, é necessário chamar à atenção que a área de música acaba por receber, assim, uma "visão limitada de assuntos que estão no cerne daquilo sobre o que o *performer* pode contribuir". Em outro momento (p. 168), Borém e Ray ainda se preocupam com pesquisas na subárea de práticas interpretativas em que se "propõe o estudo formal de uma obra do repertório do pesquisador, mas não [se] explica ou propõe contribuições efetivas na realização musical daquela obra".

Conscientes ou não, as teses se opõem à posição de Rink em relação à análise. Rink (2007, p. 42) sugere "não alçá-la a um status mais importante do que a performance [que] ela tenha originado". A extensão e a variedade de análises, somadas à presença inconteste de partituras e à comum ausência de registros em áudio e/ou vídeo nos anexos, privilegiam a disseminação de análises muito mais do que as performances. É necessário ainda dar atenção ao cronograma do desenvolvimento das pesquisas, quando reservam para o final do doutorado a realização musical do objeto de estudo. Nesses casos, fica claro que as análises fundamentam as performances (posição defendida por Aquino, 2003) e que estas não façam parte das teses como objetos de análise. Em outras palavras, o texto fundamenta a música produzida, mas a música produzida não fundamenta o texto. Isso também é observável na medida em que as teses não referenciam gravações realizadas por outros doutorandos.

A fragmentação por instrumento, vista no campo profissional e em outros níveis educacionais, tem se refletido também na produção do doutorado. Por um lado, o conhecimento construído tem maior probabilidade de alcançar resultados mais imediatos e especificidades técnicas são consideradas. Por outro, ele pode também sofrer do isolamento da especialização excessiva.

O que emerge dessa situação não é o fortalecimento de um campo de *Práticas Interpretativas* propriamente dito. Isso parece o mais significativo aqui. No lugar disso, estabelecem-se microrredes de pesquisas e assuntos, organizadas a partir principalmente dos instrumentos. Talvez, por isso, uma palavra forte nessas pesquisas seja *idiomatismo*, buscando lidar principalmente com aquilo que é particular daquele instrumento. Esse desligamento em relação a um campo maior, de Práticas Interpretativas, fica ainda mais

evidente quando se percebe que nenhuma tese observada abordou um instrumento que não seja o do doutorando. Uma breve análise das referências das teses sugere uma concentração nos extremos da delimitação de pesquisa: majoritariamente, as referências ou tratam de música de forma abrangente (história, análise, etc.) ou do repertório específico do instrumento. Naturalmente, encontram-se também textos da subárea de Práticas – porém, em número bastante reduzido. As pesquisas parecem não se aproveitar a fundo de teses sobre o mesmo repertório (ou gênero, ou estilo) mas que estejam ligadas a outros instrumentos. Refinando o comentário de Borém e Ray, nesse recorte, parece ser mais relevante o que o *performer* poderia contribuir *para seu próprio instrumento* – e não para a subárea, o que, por sua vez, seria relevante para mais intérpretes.

Aulas individuais de instrumento, segundo Sonia Albano de Lima (2003, p. 26), são eminentemente espaços onde "conceitos teórico-musicais são transmitidos de maneira informal". A autora aponta ainda certo desligamento de "um sentido interdisciplinar e analítico" no "trabalho de pesquisa sonora silencioso" do fazer musical tanto de professores quanto de alunos. Embora possamos questionar se ou por que esse "trabalho de pesquisa" não constituiria sentido analítico, é inegável a semelhança do silenciamento de uma possível rede de referências (conceituais, práticas e sonoras) nas aulas de instrumento e nas teses ligadas à interpretação.

É importante demarcar que o PPGM-UniRio não exige previamente dos projetos ingressantes conformidade às linhas de pesquisas desenvolvidas pelos orientadores do programa. Dessa forma, podem ser apontadas diferentes causas para o fato de que os instrumentos abordados nas teses têm tradição acadêmica: maior presença de candidatos mestres desses instrumentos, maior intenção dos candidatos desses instrumentos de formar uma carreira acadêmica ou profissional nas universidades, e o perfil das vagas ofertadas pelos orientadores. No entanto, independentemente de como esses fatores influenciaram em cada caso, na visão maior, sua confluência acabou por moldar o perfil dos instrumentos envolvidos nas pesquisas. Em programas que exigem alinhamento ao trabalho específico dos orientadores, cabe observar o quanto as linhas ofertadas buscam fortalecer o campo como um todo ou os "feudos", isolados uns dos outros (e, não obstante, *quais* "feudos").

Pela escolha de repertório e de objetivo, as teses parecem concordar, grosso modo, com um perfil de acadêmico que deve "estabelecer níveis de excelência em execução instrumental", perfil proposto por Aquino (2003, p. 105) àqueles que se dedicam à subárea de Práticas Interpretativas. Àquele momento e ainda hoje, uma ideia de *excelência* parece guiar a maior parte das decisões de pesquisa e escrita na subárea. No entanto, há muito o que aprender, por exemplo, de comparações entre as rotinas de construção de interpretação elaboradas por músicos experientes e por novatos num determinado repertório, instrumento ou situação. Observando a partir desse ponto de vista, uma ampliação dos "tipos" de intérprete, caso ocorra, demandará um processo de consolidação de duração semelhante ao processo ainda em curso na Musicologia, cada vez mais distanciada de uma "história dos grandes" e mais próxima das diferentes manifestações musicais.

Além disso, cabe ressaltar a presença das partituras como anexo das 18 teses, sobretudo frente à baixa frequência de anexação de áudio e vídeo (cinco e quatro ocorrências, respectivamente), suportes possíveis do registro do produto artístico do doutorado. Esse dado vai de encontro ao papel proposto por Aquino (2003) aos músicos dedicados à subárea de Práticas Interpretativas, ou seja, "certamente, de buscar o ponto de equilíbrio entre produção artística e produção bibliográfica".

Considerações finais

Respondendo à questão motivadora deste trabalho, o perfil das teses de doutorado que lidam com a questão da interpretação no programa privilegia a pesquisa de repertório e se mantem dentro do âmbito do instrumento de cada doutorando. O repertório mais estudado é o de música de concerto composta por brasileiros, que demande excelência na *performance*. As teses se constituem, principalmente, de contextualizações (do compositor, do repertório, do gênero e/ou do instrumento) e de análises do repertório selecionado. O objetivo mais comum de pesquisa é estabelecer propostas interpretativas unívocas, ao passo em que raramente articulam redes de referência.

A convergência destes dois elementos pode apresentar – e efetivamente apresenta – um forte aspecto limitador para a construção de conhecimento: das poucas interlocuções possíveis, dentro de um campo ainda novo no país, pouquíssimas

interlocuções divergentes "sobrevivem" a ponto de serem incluídas nos textos finais. Em outras palavras, trata-se não de construção coletiva de conhecimento, mas de propostas de interpretação comumente realizadas sobretudo a partir da análise individual do repertório. Assim sendo, a possibilidade de discutir interpretação (ou interpretações) parece, por ora, estar alocada para o futuro, quando, entre outras coisas, novas pesquisas confrontarem as atuais propostas individuais de interpretação.

Referências

AQUINO, Felipe Avellar de. Práticas interpretativas e a pesquisa em música: dilemas e propostas. *Opus* (Belo Horiz. Online), Campinas-SP, v. 9, p. 103-112, 2003.

BARRENECHEA, Lúcia S. Pesquisa no Brasil: balanço e perspectivas. *Opus* (Belo Horiz. Online), Campinas-SP, v. 9, p. 113-118, 2003.

BORÉM, Fausto; RAY, Sonia. Pesquisa em performance musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas. *SIMPOM* – II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música: O contexto brasileiro e a pesquisa em música. Rio de Janeiro: 2012.

COOK, Nicholas. Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.14, 2006, p.05-22

GERLING, Cristina Capparelli; SOUZA, Jusamara. A performance como objeto de investigação. *Anais do 1º SNPPM (Seminário de Nacional de Pesquisa em Performance Musical*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p.114-125.

LIMA, Sonia Albano de. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. ***Revista Música Hodie***, v. 7, n. 1, nov. 2007. ISSN 1676-3939. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/1754>.

RINK, John. Análise e (ou?) performance. Tradução: Zélia Chueke. Cognição & Artes Musicais, n. 2, p.25-43, 2007.

_____. Sobre a performance: o ponto de vista da musicologia. *Revista Música*, v. 13, n. 1, p. 32-60, junho 2012. ISSN 2238-7625. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/55105/58742>.

SILVA, Alexandre Pereira da. Captura do movimento dos dedos de clarinetistas: descrição dos processos metodológicos. *SIMPOM* – IV Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. Rio de Janeiro: 2016.

SINICO, Andre; WINTER, Leonardo Loureiro. Ansiedade na performance musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. *OPUS – Revista Eletrônica da ANPPOM*, [s.l.], v.

19, n. 1, p. 239-264, Mai. 2015. ISSN 1517-7017. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/158/142>.

TURINO, Thomas. *Music as Social Life*: The Politics of Participation. Chicago: University Of Chicago, 2008.

Teses consultadas

CANAUD, Fernanda. *O virtuosismo e o "swing" revelados na Revisão Fonográfica de Flor da Noite e Modinha & Baião de Radamés Gnattali*. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

CARDOSO, Antonio Marcos S. *O Trompete nos Choros de Heitor Villa-Lobos* –Possibilidades Interpretativas no âmbito da orquestra sinfônica. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música. Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

FIGUEIREDO, Bruno C. *As Tocatas para Alaúde de Giovanni Girolamo Kapsperger e Suas Possibilidades Interpretativas*. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

FREIRE, João Miguel Bellard. *Tempo musical e performance* – um diálogo entre teoria e prática na interpretação. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

FRYDMAN, Claudio. *Mobilidade de temperamento em flautas de sistema simples, a partir da biblioteca da Imperatriz Leopoldina*. 2014. Tese (Doutorado). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

GOMES, José Benedito Viana. *Trechos orquestrais para flauta transversal de Heitor Villa-Lobos, Oscar Lorenzo Fernandez e César Guerra-Peixe*: Propostas interpretativas a partir de uma catalogação de Carlos Rato. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

GONZAGA, Maria Clara de Almeida. *Música cênica para piano no Rio de Janeiro*. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

MAINHARD, Veruschka Bluhm. *Canções de Oscar Lorenzo Fernândez*. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

MARTINS, Willa Soanne. *O Gesto Vocal em Música.* 2013. Tese de Doutorado (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

MCDAVIT, Carol. *Vozes das Américas*: Um Estudo Comparativo e Interpretativo das Modinhas e Canções – Álbum N° 1 e 2 de Heitor Villa-Lobos e das Old American Songs – Volumes 1 e 2 de Aaron Copland. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

MOREIRA JÚNIOR, Nilton Antônio. *Sonatina para flauta e piano de Guarnieri e Melopéias nº 3 de Guerra-Peixe*: Interação entre o popular e o erudito na construção de uma interpretação musical. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Rodolfo Cardoso de. *Entre a poiesis e a aesthesis*: análise semiológica da obra Variações Carnavalescas para marimba solo de Edino Krieger (2013). Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Programa de Pós Graduação em Música.

PILGER, Hugo Vargas. *Aspectos Técnicos e Idiomáticos do Violoncelo na Fantasia para Violoncelo e Orquestra de Heitor Villa-Lobos*. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

PINTO, Marco Túlio de Paula. *A confluência de elementos de música clássica e jazz em composições de Victor Assis Brasil* – Propostas interpretativas. 2010. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SANTORO, Ana Letícia de Barros. *A Técnica de Seis Baquetas em Instrumento Barrafônicos*. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SANTOS, José Wellington. *A escrita para piano de Edino Krieger*: uma abordagem estrutural e interpretativa a partir das 3 Miniaturas, Sonata nº 2 e Estudos intervalares. 2013. Tese (Doutorado em música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SCEBBA, Beatriz Alessio de Aguiar. *A escrita pianística de Gilberto Mendes a partir de 1980*. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio.

WIESE FILHO, Bartolomeu. *A aplicabilidade do dedo mínimo da mão direita*: Radamés Gnattali – Concertino n. 2 para violão e orquestra – e repertório selecionado da música brasileira para violão dos séculos XX e XXI. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 3
MÚSICA E LINGUAGENS

Interlocuções:
Prof. Dr. Edilson Vicente de Lima
Prof. Ms. Tabajara Sant'Anna Belo

"PANIS ET CIRCENSIS": ALÉM DA SALA DE JANTAR

Pedro Martins[*]

Resumo:
Proponho uma análise intersemiótica da canção "Panis et circensis", em que se considere a articulação entre os estratos musical e poético à luz do processo histórico. Assinada por Caetano Veloso e Gilberto Gil, a obra dá nome ao disco-manifesto *Tropicália* (1968) e reúne aspectos centrais do movimento. "Panis et circensis" apresenta uma leitura tipicamente tropicalista da realidade brasileira, pautada na coordenação de contrastes e no emprego da ironia como procedimento crítico. Diferencia-se, como todo o catálogo tropicalista, da produção de outras vertentes da música popular no Brasil dos anos sessenta. A esse respeito, o cotejo Tropicália/MPB é bem elucidativo. Se a Tropicália assumiu o cosmopolitismo incorporando os recém-chegados influxos estrangeiros ao processo criativo, os mpbistas resistiram ao atropelamento cultural da globalização com o intuito de preservar certa identidade "brasileira" na canção. Mostrarei que o compromisso com a brasilidade permanece na Tropicália, como queriam compositores nacionalistas e intelectuais engajados. O embate existe, contudo, em relação ao caminho escolhido, pois com os tropicalistas a crítica atinge o âmbito da forma, ao passo que nacionalistas privilegiaram o conteúdo, pela necessidade de comunicar uma mensagem política imediata; ou aderiram a uma posição estética defensiva em relação à modernidade, preferindo instrumentos acústicos e a representação de elementos da fauna e flora locais, uma maneira de conter o entusiasmo com os encantos da globalização galopante. Por essa razão, instrumentos elétricos, roupas coloridas e todo o inventário da cultura *pop* foram recebidos por grupos nacionalistas no Brasil sob a pecha do não-nacional. Entendiam a decisão da Tropicália de abraçar os índices da expansão do capitalismo à periferia como despreocupação com um projeto de valorização e redescoberta do país por meio da arte. O caráter festivo e demasiado midiático do movimento contribuiu para que tal impressão se firmasse, devendo-se dizer que há nela um momento de verdade. Enfim, a maior contribuição do projeto estético realizado pela Tropicália, a ser demonstrado nesta exposição por "Panis et circensis", foi desvelar as contradições da realidade nacional reconhecendo-lhes a força artística quando tensionadas no interior de um programa poético-musical.

Palavras-chave: Panis et circensis; Tropicália; Análise.

Introdução

A atividade cultural marcou um contraponto ao quando político no Brasil pós-64. Os militares haviam ascendido ao poder, preparando o terreno para um projeto nacional antagônico ao vislumbrado pelo presidente deposto João Goulart. No entanto, o ideário político dominante no campo artístico foi de oposição à ditadura recém-estabelecida. Ratificou-se, pois, o sentido da arte como espaço de resistência, e da criação como gesto político. A premissa nos permite inferir que o engajamento foi condição de existência no campo cultural, principalmente durante a primeira década do regime. O artista que não se posicionasse, seria posicionado por seus pares, por grupos estudantis, pela imprensa ou mesmo pelo aparato de censura do Estado. Isentar-se era o mesmo que consentir. Assim, o ideologismo acentuado pelas circunstâncias políticas logo trouxe um embate sobre os termos da articulação entre forma e conteúdo na produção artística brasileira. O problema se configurou em torno da questão nacional, fazendo com que as decisões estéticas fossem julgadas a partir de certo índice de "brasilidade".

[*] Mestre em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob financiamento da Capes. (pedrodtmartins@gmail.com)

Quando a política deixa de ser alternativa para a transformação social, torna-se consenso que as mudanças necessárias passavam, em alguma medida, pela cultura. Ânimos se dividiam, contudo, quanto aos caminhos escolhidos. No campo artístico, a divergência se colocou no interior do processo criativo, a propósito do significado e do papel da forma. Ainda em 1963, compositores ligados ao Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, como Carlos Lyra, Francisco de Assis e Billy Blanco, contribuem com o compacto *O povo canta*. Trata-se de um disco de canções que denunciam as mazelas sociais do país, convidando o ouvinte a se posicionar criticamente sobre os acontecimentos políticos do período. A forma e o acabamento das peças se restringem ao meramente inteligível, de modo a enfocar o conteúdo dos versos, que frequentemente adquire caráter irônico e dramático/teatral. As canções deixam entrever uma estratégia composicional em que o conteúdo se sobrepõe à forma. Nesse repertório, não encontraremos experimentos poéticos e musicais aos modos da vanguarda. A forma é empregada, antes, como catalisadora do conteúdo. Ganha-se em eloquência enunciativa, em detrimento da orientação em direção ao novo. Posto de outro modo, temos canções capazes de comunicar a camadas da população cujo acesso a uma cultura de orientação crítica foi historicamente vedado, ainda que em prejuízo dos procedimentos estéticos em si. A produção musical desse grupo foi relativamente curta, mormente pela extinção do CPC nos primeiros dias do regime militar, mas eficaz para a circulação de ideias, tendo contribuído para o aumento do engajamento político entre os brasileiros, especialmente no período anterior ao golpe. Esse fato, inclusive, levou Roberto Schwarz à constatação de que, à época, o país andava "irreconhecivelmente inteligente" (1978, p. 81).

Houve, entretanto, quem discordasse da primazia do conteúdo sobre a forma. Desde a década de 1950, os poetas concretos insistiam na importância da inovação formal para a atualização da arte no Brasil. Desse lado do embate, a forma não apenas pode conter o político, como está na base dos processos de transformação da cultura. Conforme colocou Augusto de Campos, inspirado no poeta Vladimir Maiakóvski, "não pode haver arte revolucionária sem forma revolucionária" (1993, p. 263). O avanço formal colocaria a produção de vanguarda em contato com a evolução universal das linguagens estéticas, resultando o entendimento do Brasil como participante da modernidade. No entanto, a atualização se pagou com circulação restrita e, sem surpresa, redução da efetividade social imediata. Se o preço do experimentalismo se paga em alguma medida, cabe a cada artista responder no interior da própria obra. Enfim, eram bastante claros os termos da oposição: o engajamento cepecista era entendido como retrocesso e desinformação pela vanguarda, cujas inclinações formalistas pareciam àqueles um sintoma de alienação e consentimento ante o momento político do país. A querela logo ganhou o terreno da nacionalidade, com vantagem para os cepecistas, cuja produção encenava aspectos da realidade

local, em contraste com a vanguarda, pautada em critérios estéticos universais. O caminho da forma era deveras mais sinuoso. Uma arte libertadora não deveria aprisionar as ambições estéticas, pensavam.

A Tropicália ocupou uma posição ambígua no embate entre CPC e vanguarda. Interessados na exploração formal como meio de reconstrução da brasilidade, os baianos dedicaram atenção especial à dimensão estética do problema, não prescindindo, contudo, de discutir o caráter nacional nos objetos artísticos. Caetano Veloso mantinha relação estreita com os concretos, pois deles se aproximava em termos estéticos. Com os cepecistas, compartilhou o interesse pela realidade brasileira e o anseio por transformações de ordem social e política. Apresentava-se com guitarra e roupas extravagantes, mas não podia ser alinhado à Jovem Guarda. A música da Tropicália não era "nacional" o bastante para a esquerda revolucionária, tampouco replicava modelos estrangeiros à maneira do iê-iê-iê protagonizado por Roberto Carlos. Eis o lugar da canção tropicalista: irreconhecível como produto "brasileiro", embora desajustada e obtusa segundo os critérios da música internacional. De modo razoável, é correto dizer que o surgimento da Tropicália jogou luz sobre antigos antagonismos no campo artístico. Em sentido crítico, o mérito se deve ao gesto simbólico e indireto de imbuir certa consciência nacional no ímpeto criador da vanguarda e, na direção oposta, recomendar ambições estéticas ao projeto cepecista de consolidação da brasilidade.

"Panis et circensis": um olhar intersemiótico

A canção "Panis et circensis", que dá nome ao disco-manifesto de 1968, exemplifica bem o tratamento dado pelos tropicalistas a temas que eram caros a mpbistas e demais opositores da música estrangeira no Brasil. Veremos que a crítica orientada à esquerda permanece na Tropicália, como queriam artistas e estudantes engajados. O embate existe, no entanto, em relação ao método empregado. Com os tropicalistas, o gesto crítico ganhou o âmbito da forma, ao passo que os praticantes da canção nacionalista preferiram o conteúdo. O recurso a formas pré-concebidas se relaciona, também, ao tom profético da canção de protesto, num anseio quase messiânico por transformação social. Em outros casos, o nacionalismo musical resultou de posição estética defensiva, em que a preferência por instrumentos acústicos e a representação de traços da fauna e flora locais conteve o entusiasmo com os encantos da modernização: instrumentos elétricos, artigos importados e toda a sorte de elementos alusivos à nova sensibilidade despertada com a modernidade capitalista eram destinados ao espaço do não-nacional.

A voz poética em "Panis et circensis" não é capaz de corrigir a desigualdade ou as arbitrariedades políticas do Brasil. No entanto, lança um olhar sobre a dinâmica social partindo da experiência individual. Os versos narram uma série de acontecimentos no limiar do absurdo que ocorrem paralelamente a um jantar em família, do qual a voz poética não participa:

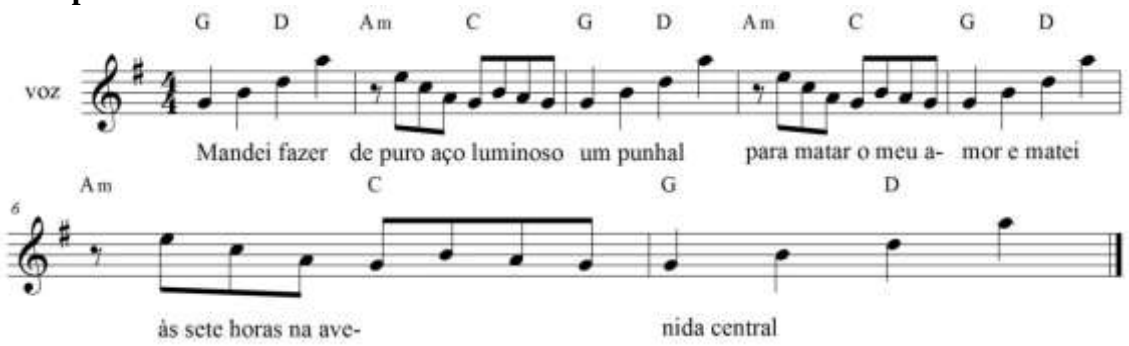
> Eu quis cantar
> Minha canção iluminada de sol
> Soltei os panos sobre os mastros no ar
> Soltei os tigres e os leões nos quintais
> Mas as pessoas na sala de jantar
> São ocupadas em nascer e morrer
> Mandei fazer
> De puro aço luminoso um punhal
> Para matar o meu amor e matei
> Às cinco horas na avenida central
> Mas as pessoas na sala de jantar
> São ocupadas em nascer e morrer
>
> Mandei plantar
> Folhas de sonho no jardim do solar
> As folhas sabem procurar pelo sol
> E as raízes procurar, procurar
>
> Mas as pessoas na sala de jantar
> Essas pessoas na sala de jantar
> São as pessoas da sala de jantar
> Mas as pessoas na sala de jantar
> São ocupadas em nascer e morrer

A oscilação onírico/real se articula pela alternância dos espaços. O surreal e experimental se relaciona aos ambientes externos: uma canção iluminada de sol, o quintal onde tigres e leões caminham soltos, o crime passional cometido em avenida de grande circulação, árvores de sonhos plantada no jardim. Enquanto isso, dentro da casa, onde a família se reúne para jantar, as ações são descritas apenas com dois verbos: "nascer" e "morrer". As personagens também se dividem espacialmente: a voz poética somente nos espaços externos, apartada da família, que permanece na sala de jantar. Enquanto a voz poética se apresenta como sujeito na canção, as personagens sentadas à mesa se desindividualizam, desaparecendo na cena do jantar. A alegoria da canção aponta para a impotência e a desinformação das classes média e alta no Brasil frente ao período de obscuridade política que sucedeu o golpe militar. Nesse sentido, a absurdidade das cenas externas adquire carga semântica especial, pois intensifica a indiferença (e a ignorância) da família burguesa mediana ante uma realidade que pede maior ponderação. Enfim, o que os versos encerram – poeticamente, ou seja, como resultado de um projeto estético – é uma crítica ao caráter apaziguador do resguardo moral e comportamental adotado por esses setores, cujas bandeiras foram instrumentalizadas pelo governo para a perpetuação do *status*

quo, pautado no ideário nacionalista, na hostilização acrítica do pensamento político de esquerda e na manutenção de uma noção enrijecida e limitadora de ordem social.

A estrutura harmônica da canção é simples, sem modulação ou momentos de instabilidade tonal. Quatro acordes se alternam no campo harmônico de Sol maior: G || D || Am || C, o que resulta, estruturalmente, numa cadência I – V – II – IV que se repete à exaustão. O próprio trecho conclusivo, à altura de "nascer" e "morrer", forma-se por redistribuição dos mesmos acordes, partindo do quinto grau até o repouso no primeiro: D || C || Am || D || G (V – IV – II – V – I). Deslocada do contexto, a harmonia de "Panis et circensis" parece simplória ou mesmo banal. No entanto, articulada com o estrato poético, a progressão adquire sentido extramusical, potencializando o efeito de ironia contido nos versos. Os acontecimentos surreais sucedidos a cada estrofe adquirem maior senso de absurdidade quando cantados em tom indiferente, prosaico. Aliando o canto à cadência elementar, encontramos quase uma cantiga infantil. Trata-se de uma cisão proposital entre forma e conteúdo, em que o trabalho sobre a matéria poética e musical se choca com a carga semântica dos versos. Naturalmente, esse procedimento se faz perceber somente num nível interpretativo que considere ambos os estratos poético e musical em articulação com o processo histórico. É importante notar, ainda, que o desenvolvimento da melodia contribui decisivamente para que entremos na atmosfera *lullaby* (canção de ninar) que a obra nos propõe:

Exemplo 1



Panis et circensis: versos [0:46 – 1:01]

A melodia possui estrutura de pergunta e resposta. A primeira frase é ascendente; a segunda, majoritariamente descendente. A pergunta traz quatro notas espaçadas (semínimas); a segunda, sete notas mais próximas (colcheias). O movimento simétrico e constante entre as frases, que se distinguem pelo contraste rítmico e melódico, também contribui para a configuração da atmosfera ingênua e despretensiosa. Assim, o efeito de absurdo nos versos ganha um ar mais pitoresco, sugerindo, ao longe, o tom de zombaria que se esconde em nível profundo.

O arranjo contrapontístico contribui para a criação da atmosfera onírica em que os episódios inusitados acontecem. A voz principal tem sempre a companhia de uma melodia paralela, que inicia apenas em notas graves para logo atingir o registro agudo com a entrada do

trompete. São notas curtas em torno da tríade dos acordes que compõem o acompanhamento, como que pincelando nuances sonoras a encorpar o tecido sonoro, afastando-o do registro cotidiano. Pois é justamente do corriqueiro que se quer afastar, de modo a acentuar o contraste com a banalidade do jantar em família. Ora, o jantar nos conduz ao excerto final de "Panis et circenses", em que é possível escutar o ruidoso atravessar de talheres, copos e travessas enquanto a família se serve à mesa. Entre dizeres tão comuns quanto "me passe a salada" ou "só mais um pouquinho", soa ao fundo uma gravação do "Danúbio Azul" de Johann Strauss II, valsa datada do século XIX. A esse respeito, vale lembrar o momento exatamente anterior à cena: um estribilho com acompanhamento de guitarra, baixo e bateria, em andamento acelerado e com timbragem característica de rock. Nesse trecho, os versos se referem, repetidamente, com pequenas variações, às "pessoas na sala de jantar". A repetição exaustiva do trecho põe em cena a mesquinhez de se deixar absorver pelos rituais da vida prática em conformidade com um estado de coisas absurdo como os episódios que aconteciam paralelamente ao jantar. A família não atentou para as peripécias à distância de uma janela, como não se importa com o enrijecimento do espaço político desde que garantidas pequenas distrações cotidianas. No final, o jantar em família pode ser entendido como o "pão" e o "circo" que figuram no título da canção, fazendo com que determinados estratos se abstenham de uma reflexão crítica sobre a realidade social.

Conclusão

"Panis et circenses" exemplifica com precisão o projeto tropicalista de instrumentalizar o dado estrangeiro, colocando-o a serviço de uma reflexão sobre a realidade nacional. Nesse ponto, a Tropicália guarda uma distinção importante em relação à Jovem Guarda. Embora fossem ambos repudiados por setores mais radicais da MPB, a Tropicália partilhou com estes o anseio por uma releitura da brasilidade, embora por um caminho diferente. Em contrapartida, a Jovem Guarda, que Caetano tanto defendeu, não mostrou a verve crítica de seus contemporâneos, aderindo de maneira irrestrita à esfera do consumo ligeiro. Se as canções de Roberto Carlos apontaram um horizonte de transformação – essa é a hipótese tropicalista –, o fizeram de maneira apenas indireta, pois limitada ao âmbito comportamental. Entre Tropicália e MPB[150], no entanto, é possível apontar convergências que os efervescentes anos sessenta não deixaram entrever.

[150] Refiro-me ao sentido inicial da MPB durante os anos sessenta, ligado a um grupo de artistas que pretendiam dar continuidade à Bossa nova no interior de um projeto de consolidação da brasilidade. A partir dos anos setenta, a MPB adquiriu outra conotação, mais abrangente.

A opção dos tropicalistas pelo mercado e pela lógica do consumo ligeiro, trazendo os motes do debate cultural para um cenário absolutamente novo, já caracteriza um gesto de ruptura para a época. A canção popular foi particularmente eficaz a esse respeito, pela capacidade de acompanhar o crescimento da indústria cultural e, ao mesmo tempo, demarcar um espaço aberto à inovação, que se faz possível, como nos lembra Wisnik, pela particularidade das práticas musicais brasileiras (1979, p. 14). A respeito da Tropicália, destaca-se, em nível musical, a contribuição de signatários do movimento Música Nova; poeticamente, o diálogo com o Concretismo, bem como a retomada do conceito de antropofagia a partir da obra do modernista Oswald de Andrade. Assim, além de desvencilhar o fazer artístico da dicotomia entre o nacional e o estrangeiro, a Tropicália também logrou romper com a fronteira entre o afastamento tradicional da arte burguesa e o imediatismo da indústria cultural. No fundo, confunde-se o limite entre fruição e entretenimento, com implicações significativas para a recepção.

Na canção tropicalista, reflexão e divertimento se sobrepõem. Os versos são construídos a partir de mecanismos ligeiros que propiciam, numa primeira camada, a pronta assimilação. O estrato musical também apresenta, em princípio, elementos habituais: harmonia tonal, síncopes e consonância melódica. No nível profundo, contudo, os trocadilhos e imagens disparatadas ganham substância crítica quando tomados em conjunto, formando alegorias. De maneira análoga, as sequências tonais são entremeadas por transições repentinas e de precária articulação harmônica. Formam-se, então, pequenos blocos que exprimem transformações no encadeamento de imagens, deslocamento no tempo/espaço ou mesmo variações na atmosfera geral das canções. A dissonância harmônico-melódica também é empregada em alguns casos, não raro em diálogo com o dado poético. Enfim, ainda que as diferentes leituras se ofereçam simultaneamente, a recepção da canção tropicalista compreende dois momentos distintos: um imediato, de caráter ligeiro e disperso; outro ponderado, a partir de audições mais detidas, com fins à reflexão estética e social.

Quando incorpora, com o olhar lançado a partir da periferia, os motes do capitalismo central, a Tropicália encerra um gesto ambíguo. Em nível conceitual, mantém-se na trilha da Bossa nova, ao impulsionar a música popular no sentido da modernidade. Contudo, passados os primeiros anos de entusiasmo com o programa desenvolvimentista executado por Jucelino Kubitschek, quando vieram a repressão e o fechamento político com a ditadura, aderir à escalada moderno-capitalista ganhou outros sentidos. Prolongados os problemas sociais, o país se abria a uma lógica econômica que não parecia oferecer soluções para saná-los; ao contrário, prometia multiplicá-los. É preciso atentar, também, para uma brecha no próprio estatuto de universalidade, pelo qual se ergueram as bandeiras da Tropicália. Sabemos que a noção se

mostrou ao mundo globalizado por uma janela um tanto interessada: a indústria cultural, isto é, um braço do capitalismo em expansão de mercados, empenhado em revestir com "universalidade" a hegemonia cultural dos países centrais.

É nesse contexto que deve ser entendida a restrição de fundo nacionalista à música estrangeira no Brasil. Desse modo, evitamos um debate alimentado por dicotomias de pouco rendimento, como inovação *versus* retrocesso. Como se fosse possível que um dos lados – neste caso, o dos mpbistas – assumisse a pecha do "retrocesso", e entregasse ao outro – o dos tropicalistas – os louros da "inovação". Absurda o bastante, a proposição descortina um dos "mitos historiográficos" alimentados pela reflexão sobre a música popular do período enfocado (NAPOLITANO, 2002, p. 66). De fato, um dos caminhos para se compreender o argumento da MPB é jogar luz sobre as contradições do projeto tropicalista. Não se trata, portanto, de encontrar a "verdade" entre os discursos, mas de identificar leituras distintas do país e suas implicações ao longo do processo histórico.

Referências

CAMPOS, Augusto de. *O balanço da bossa*: e outras bossas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

NAPOLITANO, Marcos. *História e música*: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHWARZ, Roberto. *O pai de família e outros estudos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

WISNIK, José Miguel. O minuto e o milênio ou por favor, professor, uma década de cada vez. In: AUTRAN, Margarida; BAHIANA, Ana Maria. WISNIK, José Miguel. *Anos 70*: música popular. Rio de Janeiro: Europa, 1979, p. 7-24.

ENTRE PASSADO E FUTURO: O CONCERTO PARA FLAUTA E ORQUESTRA DE GIAN FRANCESCO MALIPIERO

Fabrício Malaquias Alves[*]

Resumo:
O objetivo deste trabalho é realizar uma análise preliminar do Concerto para flauta e Orquestra do compositor italiano Gian Francesco Malipiero (1882-1973). Juntamente a outros compositores da Itália do século XX, Malipiero buscou recuperar a música instrumental italiana, que, segundo aquele grupo de compositores, havia sido relegada a um segundo plano devido ao sucesso da ópera lírica oitocentista. Buscou-se, portanto, encontrar na peça elementos que exemplifiquem este ideal cultivado pelo compositor. Dentre os passos metodológicos, foi realizada uma pesquisa histórica e bibliográfica acerca da vida, da obra, bem como da poética de Malipiero, enfatizando a importância do estudo e da reflexão teórica por parte dos instrumentistas enquanto ferramentas para o enriquecimento da própria performance musical.

Palavras-chave: Música contemporânea. Flauta. Compositores italianos. Gian Francesco Malipiero.

Introdução

A reflexão teórica durante o estudo musical tem se mostrado imprescindível no que tange à *práxis* de um determinado repertório, oferecendo ferramentas para uma melhor compreensão da música escrita e permitindo que transpareçam, durante a performance, elementos que vão além do simples domínio técnico do instrumento.

No que concerne ao repertório que se costuma classificar, de maneira generalizada, como "música contemporânea" – mais precisamente, as peças escritas a partir da segunda metade do século XX – pode-se observar que o interesse por tais obras tem se intensificado. Contudo, a tarefa de localizar e contextualizar do ponto de vista histórico-social a gênese de tal acervo, ainda parece ser considerada incumbência dos musicólogos ou historiadores da música, e o número de instrumentistas que buscam aprofundar o estudo das peças lançando mão da reflexão teórica ainda é bastante limitado.

Nesse contexto, enquadram-se as inúmeras composições para flauta produzidas na Itália durante o supracitado período. Recentemente, um grupo ainda restrito de pesquisadores tem se debruçado sobre as origens e características do repertório italiano de vanguarda, mas embora os flautistas continuem a executar peças pertencentes a esta categoria, este material, ao que parece, tem circulação ainda limitada no Brasil. Dentre as peças mais famigeradas, encontra-se a *Sequenza I per flauto solo*, de Luciano Berio (1925-2003), peça considerada de difícil execução, mas reputada como um dos pontos máximos da escritura flautística no século XX. Ao lado de Berio, uma legião de compositores italianos se empenhou na criação de uma nova música e é

[*] Mestre em Música pelo "*Conservatorio di Musica Giuseppe Verdi di Milano*", Itália. (fabricio.malaquias@hotmail.com)

exatamente nesse contexto que surge o Concerto para flauta e orquestra de Gian Francesco Malipiero (1882-1973).

O tardio Concerto, escrito entre os anos 1967 e 1968, em Asolo, foi dedicado ao flautista Severino Gazzelloni (1919-1992), e a sua primeira execução aconteceu em Roma, em 1969, mesmo ano em que a *G. Ricordi & C. Editori* publicou a redução para flauta e piano, editada pelo próprio compositor. Importante enfatizar a figura de Gazzelloni, dedicatário do concerto e grande propagador da música contemporânea. A disposição do flautista em colaborar com os novos compositores fez com que inúmeros autores, entre os quais Petrassi, Boulez, Nono e Berio, compusessem para este instrumentista, de modo que a enorme quantidade de peças inspiradas ou dedicadas à flauta de Gazzelloni acabou por cunhar o termo *Gazzelloni-Musik*, ou seja, a música para Gazzelloni (GALANTE, 2006, p. 213).

Contudo, o Concerto de Malipiero para flauta configura uma peça pouco conhecida se comparada a outros concertos do século XX para flauta, como o Concerto de Jacques Ibert (1934) ou o Concerto de Carl Nielsen (1926). Se no supracitado Concerto de Ibert presenciamos a tipicamente francesa estética composicional do arabesco que comunica sensualidade – seguindo os passos de Debussy – no Concerto de Malipiero, como em toda a sua música instrumental, assistimos à recuperação de Monteverdi e da música instrumental italiana a partir do século XVI. Esse ideal de revalorização da música instrumental da Itália foi condividido com a chamada *Generazione dell'Ottanta*, da qual faziam parte, Alfredo Casella (1883-1947), Ildebrando Pizzetti (1880-1968) e Ottorino Respighi (1879-1936). Waterhouse (1999, p. 351) define o Concerto como seguramente a peça mais vívida composta por Malipiero após o quinto e sexto *Dialoghi* (1956) – peças emblemáticas no catálogo do compositor, e subintituladas *"quasi concerto"*.

O presente trabalho busca realizar uma análise preliminar acerca do Concerto para flauta e orquestra de Malipiero, contextualizando-o historicamente. Pretende-se, portanto, apontar possíveis elementos da música antiga na obra deste compositor, levando em consideração seus ideais de revalorização da música instrumental italiana.

1. A poética de Malipiero

Nascido em Veneza, Gian Francesco Malipiero participou ativamente do renovamento da música instrumental italiana. Malipiero definiu a sua poética nos anos precedentes à Grande Guerra, numa dúplice direção: aquela que procurava uma recuperação da tradição musical italiana renascentista e barroca, olvidada em razão do sucesso da ópera lírica; e aquela que buscava uma ligação às experiências da *avant-garde* europeia. Em uma introdução a um concerto de seu aluno Bruno Maderna, Malipiero convidava os jovens compositores a

"vasculhar horizontes mais vastos, depois de tantos anos de reclusão e cinco de prisão numa solitária" (MILA, 1976, p. 27. Tradução nossa).[151]

Na sua música, os elementos são elaborados em função antirromântica, através de uma escrita de inspiração essencialmente vocal, de caráter livre, rapsódico, articulada em episódios de grande liberdade rítmica. Uma poética que se desenvolveu numa concepção teatral baseada numa visão estática, como "painéis", que se realizou em sua melhor forma em obras como *Sette canzoni* (1920), *Mondi celesti e infernali* (1949) e *Le metamorfosi di Bonaventura* (1966).

> (…) Fiel àquela herança que definiremos, no melhor sentido do termo, lírico-popular, Malipiero voltará a ensinar aos instrumentos até agora forçados a estruturas impenetráveis, um abandono a modos líricos e canoros, às vezes imóveis e rígidos na sacralidade ou no gesto bizantino, às vezes satisfeitos por pequenas alegrias, zombarias e bizarrices de canções, por vezes dilatados em ariosos nobres e patéticos, ora inflamados em arabescos secos e pungentes.[152] (MESSINIS, 1977, p. 5. Tradução nossa.)

A linguagem de Malipiero é caracterizada pela liberdade formal. Tal liberdade foi um modo encontrado pelo compositor para recusar o descritivismo da música programática. Ele preferiu sempre uma expressividade mais solta, própria do canto. As peças da primeira fase composicional de Malipiero, aquela desenvolvida antes dos anos cinquenta, mostram um compositor ligado a uma escritura diatônica, inspirado na instrumentação italiana antecedente à música oitocentista e influenciado, também, pelo canto gregoriano. Posteriormente, o compositor ampliou seus horizontes composicionais, ousando mais, e arriscando-se em outros territórios. Neste segundo período se apresenta diante de nós um Malipiero interessado à totalidade cromática, mas não necessariamente dodecafônica.

Na realidade, na sua segunda fase composicional, Malipiero não abandonou ou substituiu o seu estilo precedente, mas o reinventou de acordo com a necessidade do seu espírito inovador. Aos alunos Luigi Nono (1924-1990) e Bruno Maderna (1920-1973), Malipiero transferiu o seu amor e admiração pela música antiga e estes, especialmente Maderna, foram muito influenciados por ele.

---

[151] *(...) scrutare più vasti orizzonti dopo tanti anni di reclusione e cinque di segregazione cellulare*. (MILA, 1976, p. 27)

[152] *(...) Fedele a quella eredità che definiremo, nel miglior senso del termine, lirico - popolare, Malipiero tornerà ad insegnare agli strumenti ormai costretti a strutture impervie, un abbandono a modi lirici e canori, ora immobili e rigidi nella sacralità o nel gesto bizantino, ora compiaciuti di allegrezze, motteggi ed estrosità di canzone, ora dilatati in ariosi nobili e papetici, ora accesi in arabeschi secchi e pungenti*. (MESSINIS, 1977, p. 5)

Malipiero, além da atividade de compositor, teve um importante papel como transcritor que restituiu à consciência musical contemporânea todas as obras de Monteverdi e as composições instrumentais de Vivaldi.

2. O Concerto para flauta e orquestra de Malipiero

A orquestração do Concerto prevê uma formação bem ampla: flauta solista, piccolo, flauta, dois oboés, duas clarinetas, dois fagotes, duas trompas, cordas, bumbo, pratos, tambor militar, pandeireta, xilofone, celesta, carrilhão, piano e harpa.

A peça apresenta uma espécie de recusa à opulência decorativa e uma atitude de independência espiritual. Sente-se, durante toda a peça, uma nostalgia por esse mundo perdido. A flauta de Malipiero se move no âmbito de um discurso com a orquestra com muita liberdade e fantasia, no interior de uma elaborada estrutura contrapontística.

O Concerto, que dura menos de vinte minutos, se divide em quatro breves movimentos: *Allegro* (65 compassos); *Lento* (48 compassos); *Moderatamente mosso* (50 compassos); *Mosso, ma ben ritmato* (91 compassos). Esta estruturação da peça em quatro movimentos faz pensar, numa maneira mais ampla, na italiana *sonata da chiesa*, embora Malipiero se conceda maior liberdade no que tange à forma, e não siga à risca a estrutura lento-rápido-lento-rápido da sonata barroca. Além disso, essa divisão em quatro movimentos configura uma novidade na obra do compositor, se analisarmos os seus concertos anteriores para instrumentos solistas, como o Primeiro Concerto para violino (1932) ou o Terceiro Concerto para piano (1948). Na verdade, cada movimento do Concerto para flauta poderia ser considerado um painel sonoro, de pouca duração, mas cheio de conteúdo, uma explosão de cores, recordações daquela música que por tanto tempo foi esquecida, mais precisamente, a música instrumental italiana. Na peça, ouve-se uma predileção pelos movimentos de dança, à maneira da música antiga. Harmonicamente, ainda que se percebam polarizações tonais em torno ao Mi e ao La, a tonalidade é muito alargada e até mesmo ambígua. A macroestrutura da peça expõe uma oscilação entre os quatro movimentos no que diz respeito ao material temático: o primeiro e o terceiro movimento lançam mão de motivos melódicos em maior escala, se comparados com o segundo e o quarto movimento.

É muito importante destacar o aspecto rítmico que governa toda a peça, mas à diferença de outras composições do mesmo período, o Concerto para flauta de Malipiero não apresenta um solfejo particularmente difícil. A complexidade rítmica reside no discurso contrapontístico.

No primeiro movimento, *Allegro*, a flauta irrompe com ímpeto o tema inicial, que será retomado por diversas vezes durante este movimento. O tema se transforma em uma longa e

rápida sequência de semicolcheias: um fluxo ininterrupto reforçado pelas violas, que se movem por saltos não muito amplos, com certa predileção por intervalos de segunda, terça e quarta *staccati*, valorizados pelas colcheias em *pizzicato* dos baixos, situação que Waterhouse (1999) definiu como quase "neobarroca".

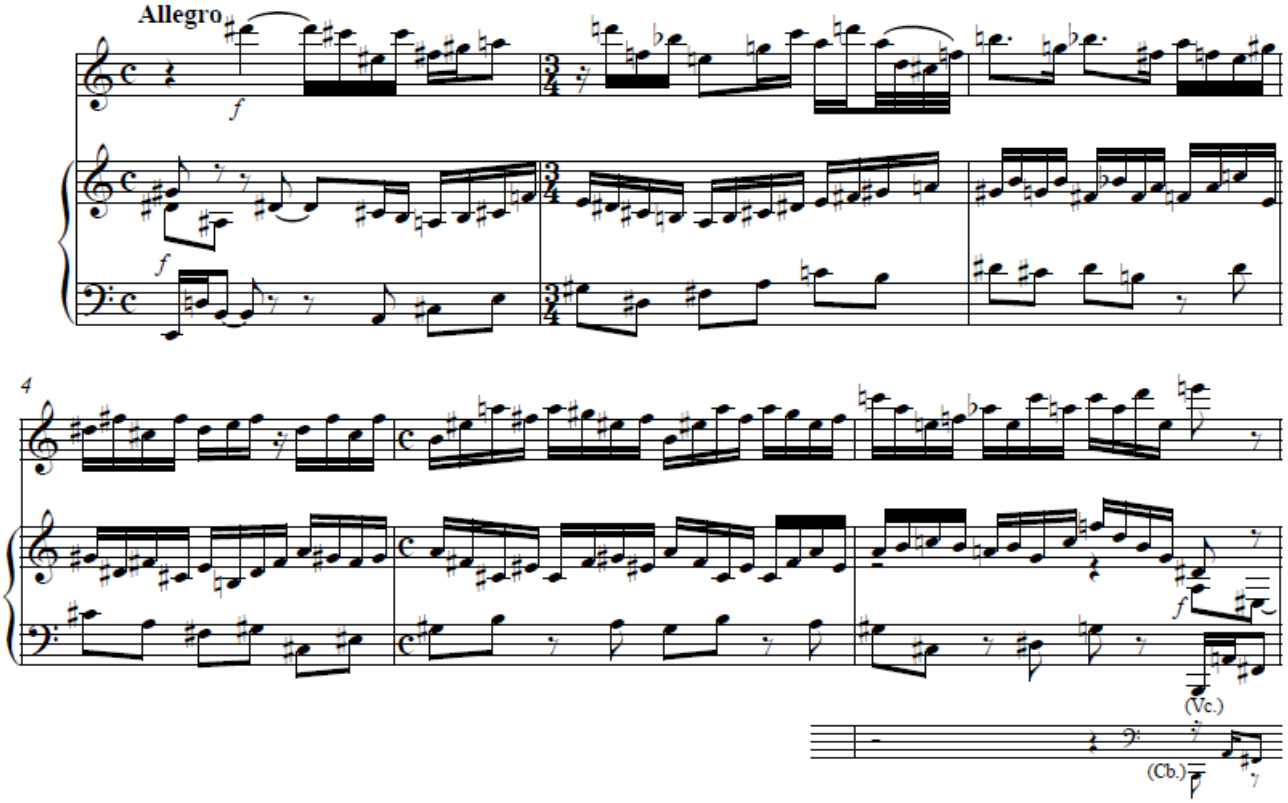


Fig. 1: Compassos 1-6.

Neste primeiro movimento, se assiste a uma verdadeira aula de articulação. Os *staccati* e as notas ligadas de duas a duas nos convidam a articular e a apoiar docemente, como no barroco. Aliás, se a obra de Malipiero é caracterizada pela liberdade formal, o compositor se mostra extremamente preciso no que tange à articulação que se revela a mais variada possível. Quanto a esse aspecto, o compositor não concede nada ao intérprete, cada ligadura, cada staccato é indicado na partitura e o flautista que se decidir por executar esta peça, deve estar ciente destes aspectos. Porém, longe de parecer rígido, Malipiero pretende, com essa gama de variações articulatórias, que a peça soe o mais "barroca" possível.

> A articulação musical (na música dos séculos XVII e XVIII) era, por um lado, algo óbvio para um músico que deveria orientar-se apenas pelas regras gerais de acentuação e de ligação, quer dizer, pela "pronúncia" musical; por outro lado, existiam – e existe – para determinadas passagens que o compositor desejaria que fossem articuladas de maneira particular, alguns signos (pontos, traços verticais e horizontais, linhas onduladas, ligaduras) e

> palavras (*spiccato*, *staccato*, *legato*, *tenuto*, etc.) que mostram a execução desejada (…). (HARNONCOURT, 1982, p. 49).

As palavras de Harnoncourt são elucidadoras, pois criam um paralelo entre a praxe executiva barroca e a execução daquele repertório nos dias de hoje, o que, muitas vezes, carece de conhecimentos extramusicais para uma execução adequada, visto que, obviamente, estamos inseridos em outro contexto e não possuímos a mentalidade de um homem do século XVIII. Indo mais a fundo e pensando flautísticamente, analisemos as palavras de Rónai (2008), flautista especializada em música barroca:

> As duas articulações principais, das quais derivam todas as outras são o *legato* e o *staccato*. Sabemos que para criar variedade e despertar interesse em sua interpretação, é necessário ao flautista utilizar diferentes sílabas ao "pronunciar" cada nota. Essas devem apresentar um contraste agradável entre dureza e maciez, aspereza e doçura. Na flauta, uma nota soará mais ou menos suave não apenas de acordo com o volume de som que atinge, mas também, e principalmente, de acordo com o golpe de língua que recebe. Das várias combinações de ataque e de trechos em *legato* é feito o fraseado de uma peça. (RÓNAI, 2008, p. 176).

Além da articulação rigorosamente grafada na partitura, chama a atenção, a recorrência de algumas figurações rítmicas que unificam a peça. Uma mesma figura pode ser apresentada mais vezes em tonalidades diferentes.

Fig. 2: Compasso 1. Parte da flauta.

Fig. 3: Compasso 26. Parte da flauta.

Na seção final, seguindo os trinados executados pela flauta, por sua vez reforçados por um ostinato rítmico da orquestra, que se move por terças, se introduz o *Grazioso (alquanto meno mosso)*, acompanhado de uma pandeireta (em italiano, *tamburo basco*). Esta seção, de caráter jocoso, pode ser interpretada como uma homenagem à forma do divertimento e à música de dança. Retorna em cena a veloz sequência de semicolcheias que conclui o movimento com resquícios do material rítmico empregado no inicio do Concerto.

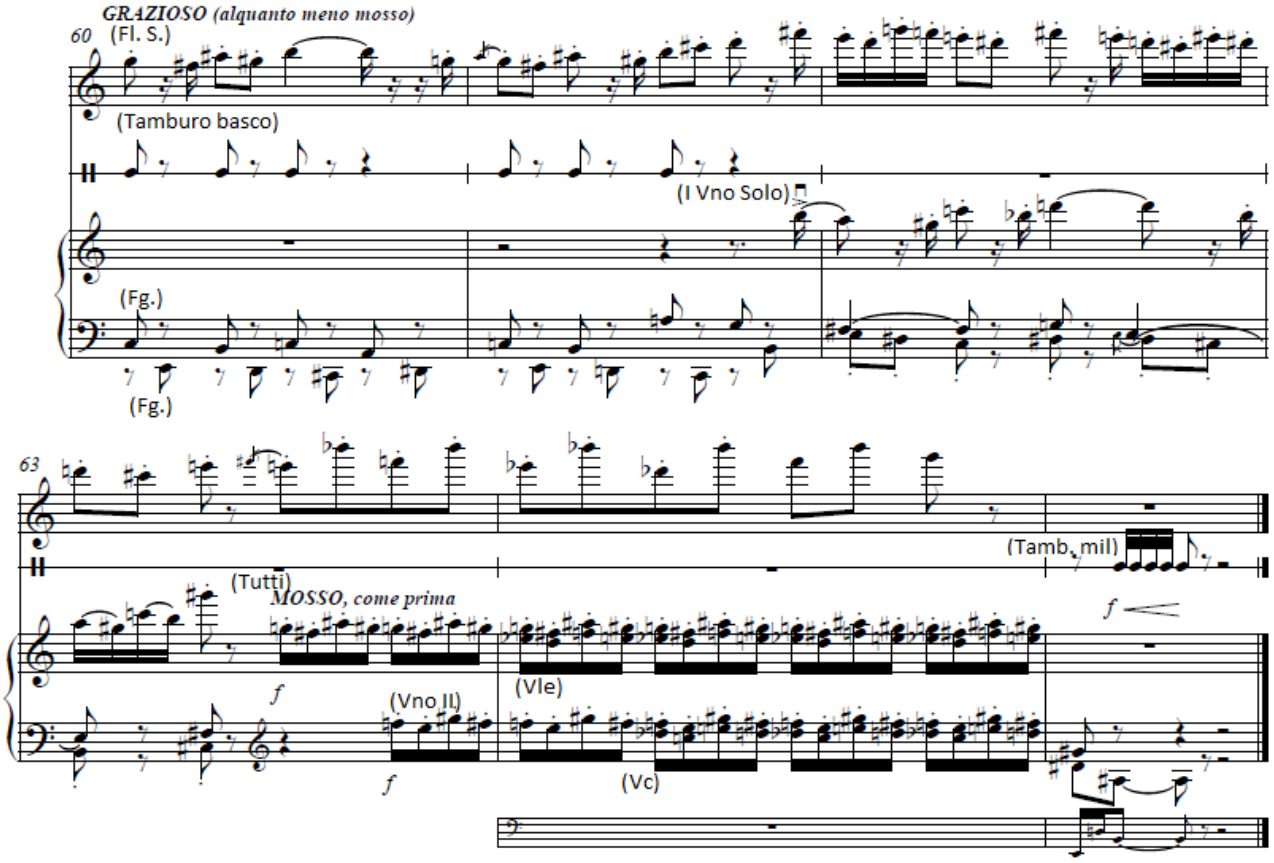


Fig. 4: I Movimento – Coda

O segundo movimento, *Lento*, apresenta um caráter essencialmente *cantabile* e declamatório, mas, num sentido absolutamente oposto àquele da vocalidade operística. Na melopeia que configura a seção, as várias nuances chegam ao seu extremo. A flauta se expressa, durante quase todo o tempo em *piano* ou *pianíssimo*. Pouquíssimas vezes se atreve num *forte* e quando o faz, a intenção nunca è virtuosística. Também a ornamentação, aqui, se mostra essencial. Os trinados, se executados com a mesma doçura exigida pela articulação, vêm relacionar a peça à música antiga. Se no primeiro movimento cabe às cordas executar os longos ostinatos rítmicos, no segundo movimento os sopros ganham notável importância e tecem um elaborado contraponto com a flauta solista.

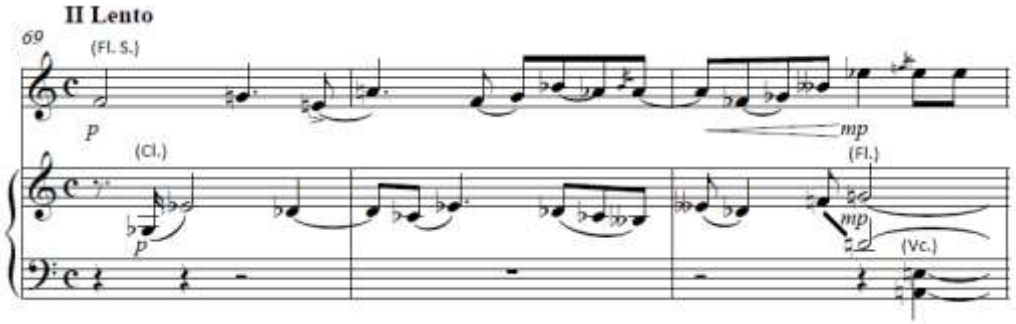


Fig. 5: Inicio do II Movimento.

O terceiro movimento, *Moderatamente mosso*, é escrito em estilo *fugato*, introduzido pelos sopros da orquestra, mais precisamente o oboé, seguido pelo primeiro e segundo fagotes, em melodias dissonantes entre si, posicionadas uma sétima maior em relação à entrada do instrumento anterior. Este panorama é de alguma forma "contradito" pela flauta que insiste na forma do divertimento jocoso retomando, como no primeiro *Allegro*, a sequência de semicolcheias. Os saltos se tornam mais amplos com relação ao primeiro movimento. Na seção *Un poco meno mosso*, a flauta retoma seu aspecto *cantabile* e depois de uma pequena cadência volta-se *a tempo*. *Attaca* o quarto movimento.

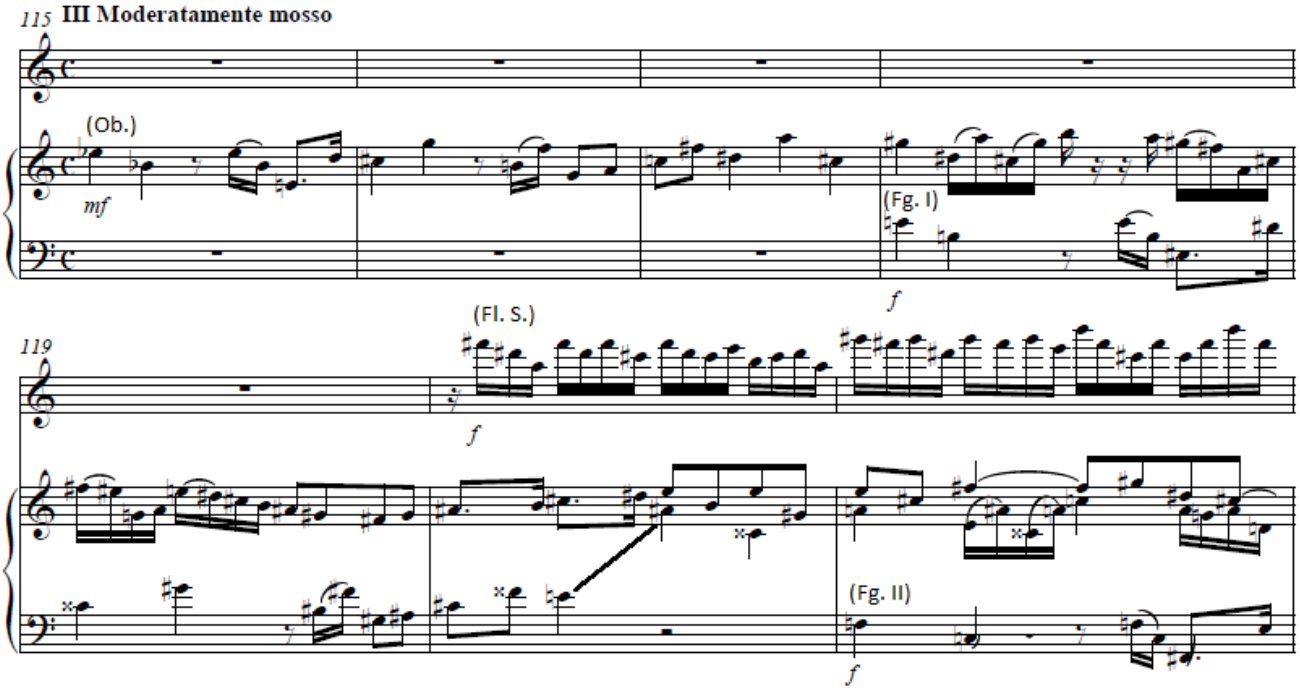


Fig 6: Inicio do III Movimento.

O *Mosso, ma ben ritmato* "explode" *ex abrupto* através de um inominado, mas evidente, movimento de dança conduzido pelo xilofone, carrilhão, celesta, harpa e piano. O movimento apresenta um virtuosismo também caracterizado pela articulação. A seção nos leva a pensar nas danças populares antigas e o contraponto não é particularmente complexo, pelo contrário, o acompanhamento tem a tarefa de reforçar ou apoiar a elaborada parte da flauta. O vasto naipe de percussões possui um papel importantíssimo, enquanto desenvolve um estreito diálogo com a flauta solista. No compasso 225, o solista introduz uma longa *cadenza* guiada por indicações como *Lento, un po' ostentato* e *libero*, e que retoma os temas expostos nos movimentos anteriores. Deste modo, a *cadenza* se mantém no ponto relativamente "tradicional", ou seja, no *finale* do movimento, antes que, no compasso 248 a orquestra conclua a peça numa nova explosão que dura dez compassos, retomando o mesmo tema utilizado como introdução do quarto movimento. A flauta desfecha com uma veloz escala ascendente em Si maior que

demonstra uma intenção harmônica de encerrar a peça com uma resolução na tonalidade de Mi maior, ainda que, como é próprio da linguagem novecentista, o faça em modo ambíguo.

Conclusões

A partir desta análise preliminar do Concerto para flauta e orquestra de Gian Francesco Malipiero, observaram-se aspectos estilísticos inerentes à poética do compositor, que revelam muito sobre seu ideal de recuperação e revalorização da música puramente instrumental italiana.

A preferência por atmosferas geradas mais pelas combinações timbrísticas do que por tensões harmônicas – característica da música renascentista – configura um dos aspectos apontados pela análise e que se mostra relevante para se estabelecer as devidas conexões entre a música produzida nos diferentes períodos enfatizados neste trabalho. Do mesmo modo, a importância da riqueza de variações na articulação – a pronúncia da música – também se mostra imprescindível, na medida em que auxilia na adequada transmissão do "texto" musical, favorecendo a eficaz comunicação do que os barrocos alemães denominarão *affekt*.

Não menos importante, se revela a inspiração do canto na obra analisada. Esta conclusão vem reafirmar a influência da escola canora italiana, também na música instrumental. Entretanto, o canto evocado durante o Concerto se opõe ao virtuosismo do melodrama oitocentista italiano e busca na fluidez e na transparência das linhas da polifonia vocal renascentista o material necessário para colocar em prática o ideal sonoro do compositor.

Em suma, a análise deste Concerto para flauta lança um olhar sobre uma página importante da literatura flautística italiana que ainda é parcialmente desfrutada no Brasil – as obras compostas a partir da segunda metade do século XX. Mais do que isso, possibilita compreender aspectos intrínsecos à gênese de tais peças, conhecimentos que, não sendo imediatamente revelados pela partitura, na maioria das vezes permanecem negligenciados pelos intérpretes.

Referências

GALANTE, EMILIO, Il flauto nel Novecento, In: LAZZARI, GIANNI, *Il Flauto traverso*: *storia, tecnica, acustica*. Edt. Torino, 2003.

HARNONCOURT, Nikolaus. O Discurso dos Sons, Rio de Janeiro, J. Zahar, 1990.

MESSINIS, Mario. *Omaggio a Malipiero*. Firenze: Olschki, 1977.

MILA, Massimo. *Maderna musicista europeo*. Torino: Einaudi, 1976.

RÓNAI, Laura. *Em busca de um mundo perdido – Métodos de flauta do Barroco ao século XX*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2008.

WATERHOUSE, John C. G. *Gian Francesco Malipiero:* The life, times and music of a wayard genius 1882-1973. Amsterdan, Harwood academic Publishers: 1999.

O SOM DO TEN: TRILHAS SONORAS COMO LUGAR DA LINGUAGEM E MEMÓRIA NO TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO

Itamar Salviano Borges de Araujo[*]

Resumo:
Este trabalho pretende apresentar a pesquisa que vem sido desenvolvida em minha iniciação científica a qual consiste na análise do processo de construção das escolhas de trilhas sonoras dos espetáculos do TEN – Teatro Experimental do Negro. A hipótese é de que as escolhas estéticas das trilhas e das sonoplastias dos espetáculos, não só dialogavam com os propósitos da dramaturgia e da direção, como também serviam fortemente de referencial no processo de construção identitária negra dos participantes das montagens e do público a quem eram destinados os espetáculos (NASCIMENTO, 2004). Para tanto, temos buscado ao longo desta pesquisa: analisar o processo de construção das escolhas de trilhas sonoras dos espetáculos do TEN; considerar as possíveis relações entre linguagens e identidades negras neste processo; observar a relação entre os movimentos negros que se afirmavam no início do século XX com a emergência do surgimento do TEN no campo cultural; analisar o processo de construção das trilhas sonoras para as peças teatrais do TEN, identificando uma possível relação com o processo de construção de identidade negra que o grupo promovia nas suas atividades não teatrais; realizar uma comparação entre o TEN e o teatro negro que se pratica na contemporaneidade, observando se a temática das negritudes ainda se faz presente de forma contestadora no Brasil do século XXI. Como metodologia, está sendo feito intenso levantamento e análise de materiais bibliográficos sobre a produção artística do TEN. É importante esclarecer que esta investigação não pretende fazer uma análise quantitativa exaustiva dos dados, uma vez que pretendemos salientar ocorrências qualitativas, e que toda a análise desta pesquisa tem sido feita apenas com material obtido por meio de divulgação de domínio público e teórico. Para nossas análises, partimos, portanto, de uma noção de discurso como agente de mudanças sociais, operado pelos sujeitos com objetivo de tecer suas identidades no fio da diáspora africana mobilizando memória, performance e discurso como forma de resistir e de reinventar suas culturas. (HALL, 2003; FAIRCLOUGH, 2001, RAJAGOPALAN, FERREIRA, 2006)

Palavras-chave: Trilha sonora. TEN. Memória cultural. Performance. Identidade negra.

Introdução

O eixo da pesquisa, em andamento, que motivou a escrita deste artigo consiste na análise das trilhas sonoras dos espetáculos do TEN – Teatro Experimental do Negro. Neste sentido, nos interessa não só as músicas em seus gêneros e estilos, mas toda e qualquer sonoridade que seja perceptível na vivência experienciada pelo grupo, no contexto do teatro experimental daquela época, além das indicações de sonoplastias e sonoridades que forem possíveis de se identificar nos textos dramáticos encenados. Acreditamos que será possível descobrir indícios de como eram construídas as sonoridades e paisagens sonoras, propostas para as encenações dos espetáculos, idealizadas nas dramaturgias produzidas especialmente para o grupo, como é o caso dos textos teatrais criados por escritores como Lúcio Cardoso e o próprio Abdias do Nascimento, um dos idealizadores do TEN.

[*] Graduando de Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Ouro Preto. (mutalejibambaia@gmail.com)

> A cultura negra nas Américas é de dupla face, de dupla voz, e expressa nos seus modos constitutivos fundacionais, a disjunção entre o que o sistema social pressupunha que os sujeitos deviam dizer e fazer e o que, por inúmeras práticas, realmente diziam e faziam. Nessa operação de equilíbrio assimétrico, o deslocamento, a metamorfose e o recobrimento são alguns dos princípios e táticas básicos operadores de formação cultural afro-americana (...). (MARTINS, 2003, p. 75)

Tendo em vista esse contexto no qual surge o grupo podemos compreender o panorama histórico e cultural que serviu de cenário par dar base às escolhas de caminhos e propósitos norteadores de todo o seu processo. Das escolhas estéticas finais até os princípios conceituais básicos motivadores do grupo. Para isso se faz necessário aprofundarmos nosso entendimento sobre esse contexto e suas interrelações, levando-se em conta, principalmente, a trajetória do TEN enquanto movimento de ativismo negro inovador que utilizou-se da linguagem teatral como veículo de formação crítica e mobilização política e intelectual naquela época, dando voz aos negros que pretendiam se libertar dos estigmas e essencializações aos quais estavam sujeitos. Permitindo ao negro o lugar de protagonista, pensador, ator, muito distante da esfera de reconhecimento e construção identitária propostos em projetos nacionais que valorizavam os negros e sua cultura pela conveniência de construir uma aparente harmonia entre as raças, sem, contudo, permitir à população negra uma construção identitária autônoma e independente das estruturas hierarquizadas já postas nas estruturas sociais, nas quais o negro estava sempre sujeito a um olhar superficializado, longe do protagonismo proposto no surgimento do TEN.

Daniela Rosa, em sua dissertação de mestrado, nos contempla com um apanhado histórico da trajetória do Teatro Experimental do Negro, bem como o contexto que antecede e gera as motivações que impulsionaram e proporcionaram a criação do grupo. Nesse momento histórico, as noções dos termos, “negro” e “raça”, assumem novos sentidos:

> A partir dos anos 20 (...) “O que existia de negativo, inferior e insultuoso nessas palavras passa a segundo plano para dar lugar à reivindicação de um sentido positivo e arregimentador (...). É este sentido que, especificamente em relação ao TEN ganharia importantes vozes na luta pela integração da nação “de uma forma que não seja simplesmente simbólica (GUIMARÃES, 2003, p. 107 *apud* ROSA, 2007, p. 13)

Nossa hipótese é de que as escolhas estéticas das trilhas e das sonoplastias dos espetáculos, não só dialogavam com os propósitos da dramaturgia e da direção, como também serviam fortemente de referencial no processo de construção identitária negra dos participantes das montagens e do público a quem eram destinados os espetáculos do grupo. As trilhas e sonoplastias das montagens pensadas para refletir e discutir sobre questões às quais os negros estavam sujeitos, possivelmente, variavam conforme a conveniência de cada tema, cada montagem, cada propósito prévio que motivou a montagem de cada um dos espetáculos. No

entanto rodeariam a todo instante a problematização do que é ser negro no país, propondo uma desconstrução da naturalização do negro no lugar de primitivo ou exótico, dando luz e cena ao negro no lugar de protagonista, capaz de produzir arte e cultura, além de saberes e formações.

Essa hipótese, portanto, surge a partir do caráter pedagógico e formador que fazia parte dos propósitos do TEN: o grupo tinha como foco a reflexão e visibilização das tensões inerentes às relações etnicorraciais e ao lugar do negro na sociedade. Além de montar e encenar espetáculos, o grupo alfabetizava adultos em situação de vulnerabilidade social, oferecia aulas de cadeiras básicas do ensino, dando suporte crítico e político aos envolvidos nesse processo de formação artística e profissional.

1 – Mais a fundo: a questão do Negro no Brasil e o TEN.

A busca da construção e difusão da imagem de um Brasil, onde a mistura das raças acontecesse de forma harmoniosa e a tolerância com as diferenças fosse existente entre as culturas formadoras do país, era uma tendência social e política. A partir daí, a noção de mestiçagem deixa de ter caráter meramente negativo para dar lugar a uma noção positivada do termo.

Contudo, essa simplificação dos atributos delegados aos negros no país não foi o ponto ao qual se limitou a discussão do constructo da identidade negra daquela época. Nesse momento, ao invés de aceitar essa construção do ser negro, advinda das conveniências políticas, sociais e econômicas das elites da época, os idealizadores do TEN acendem novas discussões e perspectivas do ser negro e de suas produções artísticas e, sobretudo, identitárias. O grupo nasce, portanto para posicionar-se contrariamente à estereotipação do negro na sociedade daquele momento histórico.

Portanto, uma companhia de teatro negra, formada por atores, criadores e técnicos negros assumia, nesse interim, um papel significativo no que tange à verdadeira valorização da trajetória e da memória do povo negro no país. Abrindo espaço para discussões onde a voz do negro recebesse total atenção, quando o assunto fosse sua própria identidade, rejeitando assim a noção vulgarizada e estereotipada que era comum nos teatros de revista da época com a utilização de *blackfaces*:

> A análise desse teatro reserva, de imediato, a constatação de que sua distinção não se prende, obrigatoriamente, à cor, ao fenótipo ou à etnia do dramaturgo, ator ou diretor como marcas externas, mas que se assenta nessa cor, nesse fenótipo, nessa etnia, além de considerar a experiência a memória cultural e histórica e o lugar social desse sujeito, erigidos esses elementos como signos que se projetam e se articulam no discurso que os representa e

> os faz representarem-se simbólica e figurativamente. (MARTINS, 1995, p.84)

Assim, as perspectivas que guiaram a criação do grupo vieram como um lugar que desconstruía as esteriotipações e estigmas comuns aos negros e abria espaço para, além de criticar a objetificação do negro em suas representações sociais, fazer dele "co-autor de seu" próprio "enredo"(Rosa, 2007 p. 18).

Com isso, podemos perceber o extremo grau de importância que foi, para a população negra daquela época, no Rio de Janeiro, a criação e existência de um polo artístico de discussão e criação de peças teatrais que mostrassem, não só o negro representando a si mesmo no palco como a autoria negra do discurso sobre sua própria história. Se por um lado, esse contexto servia de luz no caminhar de muitas pessoas negras, por outro foi criticado, inclusive sobre a necessidade de tal especificidade nos conceitos ideológicos do grupo.

Em muitos momentos, para nos situarmos no âmago das motivações que deram origem ao ímpeto de propor a criação de um grupo de teatro experimental que tivesse como mote de sua pesquisa a trajetória e o lugar do negro na sociedade, em sua dissertação, Rosa evoca a voz de um dos principais responsáveis pela criação do grupo, o seu diretor, Abdias do Nascimento, que nos contempla com os seguintes dizeres:

> Fui lá ver o espetáculo, quando o ator branco Hugo D'Eviéri se pintava de preto pra fazer o imperador Jones. Aí foi um choque para mim. Foi. Um momento como antes e depois. É, por que ali eu dei um balanço da minha vida diante daquela peça. Então me lembrei da escola, onde eu era excluído, nunca podia representar nada, nunca. Eu ensaiava, ensaiava, decorava poesia, chegava lá na hora de escolher os elementos da festa, todo final de ano tinha uma festa, no meu tempo de escola, de 8, 7 anos. Então eu comecei a dar um balanço naquela coisa; eu fiquei pensando que nunca tinha visto uma peça de teatro, nunca tinha visto uma peça de teatro. Por quê? Como que é isso? Então fui ver aquilo. Nunca tinha ido ao teatro por que era uma atividade de custo proibitivo para mim. Eu também não tinha assim amigos de minha raça que trabalhassem em teatro, que pudesse me ajudar, me influenciar, me levar, me dar uma entrada, não tinha. Aquilo tudo me cutucou naquela hora. (NASCIMENTO, 2000, p.133, *apud* ROSA, 2007, p. 23).

Movido por esses questionamentos iniciais, Abdias, aliado a outros artistas e intelectuais negros da época, inicia as atividades da companhia e, ainda em suas palavras é possível reconhecer que ela tinha por objetivo:

> Resgatar no Brasil os valores da cultura negro-africana, degradados e negados pela violência da cultura branco-européia; (...)a valorização social do negro através da educação, da cultura e da arte (...) denunciando equívocos e a alienação dos estudos sobre o afro-brasileiro e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido". (NASCIMENTO, 1978, p.193 *apud* ROSA, 2007, p. 23).

Tendo essa perspectiva em vista, Rosa nos aponta cinco tópicos onde organiza os principais interesses dos agentes formadores do Teatro Experimental do Negro em sua fundação:

> Resgatar os valores da cultura africana preconceituosamente marginalizada à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; Educar, através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, a classe dominante "branca", recuperando-a da perversão etnocentrista de se auto-considerar superior porque européia, cristã, branca, latina e ocidental; Erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete; Tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão; mulatinhas se requebrando, domesticados Pais João e lacrimogêneas mães pretas; Desmascarar como inautênticas e absolutamente inúteis a pseudocientífica literatura que focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios acadêmicos, puramente descritivos, tratando de História, Etnografia, Antropologia, Sociologia, Psiquiatria, etc. cujos interesses [...] que emergiam do contexto racista da nossa sociedade. (ROSA, 2007, p.25 e 26)

Com esses objetivos, Abdias e outros artistas uniram suas trajetórias, de luta e resistência negras, e iniciaram um processo que interferiu na trajetória de tantos outros indivíduos negros na sociedade carioca daquela época que se envolveram com as atividades do grupo.

Esse complexo processo de mobilização, política e social, através do teatro, oriundo do estudo do corpo negro e seus dramas, foi se configurando como fundamental no fomento de artistas negros de toda ordem no cenário teatral carioca. A procura por uma dramaturgia que representasse de forma profunda os anseios e dramas dos negros brasileiros foi um processo que impulsionou o surgimento de novos textos que traziam o negro e seus dramas como protagonistas no cenário teatral.

Há registros históricos que apontam para a presença de negros nas produções teatrais que aconteciam antes da chegada de D. João VI ao Brasil. Com a chegada do rei essa presença foi se reduzindo "discretamente" ao mesmo tempo em que, a efervescência cultural promovida por sua vinda, tomava proporções cada vez maiores estimulando o aparecimento de uma dramaturgia brasileira que representasse o pensamento de sua sociedade.

A partir desse momento histórico o negro vai tomando um caráter meramente figurativo no contexto da cena teatral. Sobre isso, Rosa nos elucida mais aprofundadamente:

> Quando nas primeiras décadas do século XIX a personagem negra surge como mera figuração, (...) podemos concluir que à medida que o teatro sai da marginalidade que o caracterizava nos séculos anteriores, o negro passa a ser um "pano de fundo", (...), da organização social do período, da realidade de

> então, onde o lugar relegado a ele era bastante amargo e a sua invisibização uma estratégia. (ROSA, 2007, p.36 e 37)

Como podemos perceber, a arte teatral no Brasil passou, nessa época, de um contexto de arte marginal para um contexto de arte promovida pela, e para, a elite e, nesse trânsito, o negro foi, gradativamente, saindo do cenário artístico teatral

Já no pós-abolição a presença do negro no teatro está ainda mais ligada ao contexto escravocrata. A imagem da gente negra, quando representada, acontecia de maneira estereotipada, futilizada sob uma concepção rasa sobre o que é ser negro no país. Sobre esse aspecto a autora diz que:

> No momento imediatamente posterior à abolição o negro aparece no teatro, mas ainda atrelado ao passado escravista, ou seja, demonstrando que "só como escravo ou ex-escravo é que o negro oferecia interesse dramático. (...). Era somente na sua condição de cativo ou ex-cativo, (...), que o negro poderia ser retratado, para, além disso, não. (ROSA, 2007, p. 38 e 39)

Esse contexto nos oferece um quadro onde é possível ver a representação do negro naquela época como algo que oscilava, ora considerando-o como mero pano de fundo das situações sociais, ora como representação ridicularizada do ser negro por um tom discriminatório sobre sua suposta "falta de inteligência", estigma impingido à gente negra desde antes daquele tempo e que, ainda hoje vigora como referência genérica de construção da identidade negra sob uma perspectiva racista em nossa sociedade. Essa oscilação atendia, seja num ou noutro caso, aos interesses da elite e suas conveniências. Para Rosa:

> Isto mostra que o retrato do negro no teatro do século XIX era bastante desfavorável de modo geral, mas exprimia-se de maneira diversa de acordo com o tipo de debate que a sociedade realizava a respeito desta parcela da população. (ROSA, 2007, p. 39)

De muitos estereótipos aos quais ficou sujeita toda a população negra, um dos mais conhecidos e recorrentes nos teatros de revista desde aquela época é a figura do malandro. Segundo a autora ela estaria:

> Atrelada muitas vezes à imagem do negro (...) a figura do malandro estava ligada à imagem de anti-herói, (...) uma figura das classes populares que tenta, (...) sobreviver em uma sociedade na qual ele se desloca através de seu "jeitinho" sem perder o ar sedutor. (ROSA, 2007, p. 42 e 43)

Este perfil, porém, é 'rejeitado' pelo Estado Novo, pois: (...) choca a ética promovida pelo Estado Novo, que considera pernicioso o tom carinhoso como é descrito na música popular. (ROSA, 2007, p.43).

Dessa forma, Rosa destaca que a imagem do negro construída no teatro brasileiro vai tomando caráter engessado. Idealizado ou reificado, como é o caso da mulher negra-mestiça, cuja construção discursiva a limita como objeto de desejo. O TEN ao longo de seu percurso

artístico propõe uma reconstrução do negro, permitindo que corpos negros fossem para além do engessamento de suas identidades, inclusive permitindo que seus atores ocupassem não só papeis de personagens negras, como também de papeis em que se construíam possibilidades para fora do lugar essencializado da sexualidade, do bárbaro, do exótico.

2 – Enfim, que sonoridades percorrem esse caminho? O que temos até agora.

Na busca de indícios que nos conduzissem a montarmos um panorama do percurso percorrido pela produção teatral do grupo ao idealizar, criar e executar as trilhas sonoras e sonoplastias de seus espetáculos encontramos alguma dificuldade em conseguir material mais evidente como gravações ou registros feitos pelos diretores musicais de cada espetáculo. Temos, até então, como base de avaliação: os textos das montagens teatrais, onde rubricas e indicações entre parênteses, comuns nos textos de dramaturgia, possam dar algum indício de sonoridades e climas propostos, que possam ser interpretados sonora ou musicalmente; partituras de melodias de pontos de Orixás que aparecem em alguns textos dramáticos criados para o grupo e as fichas técnicas dos espetáculos que nos permitem o contato com os nomes dos responsáveis pelas trilhas sonoras e/ou direções musicais e sonoplastias.

Entre alguns nomes de personalidades da música brasileira como, Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Dorival Caymmi, encontramos o do Maestro Abgail Moura que se mostra altamente significativo no processo de construção identitária do grupo com a direção musical e trilha sonora de grande parte dos espetáculos do grupo sob sua assinatura. Além disso, aparentemente ele foi, dos diretores musicais e/ou compositores de trilhas, um dos, senão o mais, influenciado em sua obra e projetos musicais pelas efervescências do pensamento negro-afirmativo que se desenvolvia no Rio de Janeiro daquela época. Segundo uma biografia do Maestro disponível no site do Museu AfroBrasil da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo:

> Durante a década de trinta, na cidade maravilhosa, Abigail se integraria aos poucos à sociedade negra local, fazendo amizade com grandes nomes da música e do samba carioca como Donga, Pixinguinha e Anacleto de Medeiros. (...). Em abril de 1942, inspirado pela voz da cantora Maria do Carmo, Abigail criou a Orquestra Afro-brasileira(...) A Orquestra foi formada por Moura no mesmo momento em que os amigos Abdias Nascimento e Solano Trindade formavam os primeiros grupos teatrais e de dança compostos exclusivamente por negros. (http://www.museuafrobrasil.org.br)

A partir desse contexto apresentado se faz mais evidente a importância de buscarmos uma maior proximidade com a produção musical de Abigail Moura, ao tentarmos entender um pouco mais sobre o caminho das trilhas e das sonoridades do TEN. Músico, tanto de formação erudita, quanto no contexto da oralidade, hibridizava estilos musicais em suas obras, misturando instrumentos ocidentais como, saxofones, trompetes, trombones, com instrumentos percussivos tradicionais do candomblé, maracatus e outras manifestações de matriz negra em suas composições. Havia, portanto, tanto a visibilização da estética musical negra, nos instrumentos e nos cantos, quanto um empoderamento e apropriação estratégica dos instrumentos ocidentais

que compunham junto aos cantos e instrumentos de matriz africana a formação instrumental e o repertório da Orquestra Afro-brasileira, surgida na década de quarenta no mesmo momento em que surge o TEN.

A trajetória do TEN está permeada por constantes conflitos e, com isso, contradições podem ser expostas no contexto das escolhas dos caminhos estéticos e estratégicos do grupo. Contudo essas escolhas resguardam-se em seu caráter de afirmação da capacidade e potencial, artístico e intelectual dos negros, de suas perspectivas e, sobretudo, de suas propostas. Afirmando seu protagonismo na História e erigindo seus ideais em meio a uma sociedade advinda de um processo escravocrata, entremeada de tensões e conflitos de ordem racial, fruto de um passado violento que ainda reverbera, em nós, seus impactos.

Ao pensar o fazer teatral e concentrar a atenção no trabalho do ator ou atriz, que deverão filtrar em si todas essas tendências e expressá-las conforme a expectativa dos idealizadores, abre-se um horizonte a se explorar e vivenciar inúmeras vezes, seja nos ensaios ou apresentações, as complexidades de suas personagens ou, até mesmo, trazer à tona questões da esfera humana ainda não exploradas, pois o teatro, ainda que se baseie em técnicas e fazeres de origens específicas, seu fazer é efêmero e imediato: depende do momento do presente para existir em sua máxima expressão. Isso permite no trabalho do ator um campo aberto a explorar e tensionar as discussões e as tendências de expressão daquele momento em que se mobilizam tantas frentes da arte para sustentar o fazer teatral e valer-lhe ainda que em sua efemeridade. Esse caráter pode ser percebido na maneira e nos formatos de construção cênica adotados pelo TEN, que se hibridiza, assim como na obra musical da Orquestra Afro-brasileira de Abigail Moura, à estéticas, tendências e procedimentos de matriz negra, dialogando tanto no campo da erudição, permitida ao seu teatro pelos moldes de palco italiano e sua dramaturgia literária, quanto no campo da oralidade natureza possível ao contexto do teatro e comum às diversas tradições e manifestações culturais de matriz afro presentes na cultura brasileira com as quais se afinavam os participantes das montagens.

É possível crer, com isso, que as trilhas de Abgail Moura para os espetáculos do TEN estejam carregadas das influências de sua formação musical e de suas experiências ao longo de sua militância no campo da música negra brasileira. Trazendo a tona músicas e sonoridades para as trilhas sonoras e sonoplastias que se faziam a partir desse contexto diaspórico que produzia, por isso, estéticas híbridas as quais eram utilizadas para a construção desse novo momento de protagonismo do negro dentro da linguagem teatral.

Referências

MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

MARTINS, Leda. "Performances da oralitura: corpo, lugar da memória." *Letras* 26. 2003. p. 63-81.

ROSA, Daniela Roberta Antonio. *Teatro experimental do negro: estrategia e ação.* (Dissertação de Mestrado, Unicamp. Campinas, 2007).

Ouvidoria da Sec. de Cultura de São Paulo http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/12/30/abigail-moura, visitado em 03 de novembro de 2016.

SENTIDOS EM SCRIABIN
POR UMA PERFORMANCE MULTIMÍDIA DA SONATA OP.70 N.10

Joana de Castro Boechat

Resumo:
Esta comunicação relata a pesquisa intitulada "Sentidos em Scriabin: por uma performance multimídia da Sonata Op.70 n.10", realizada entre 2014 e 2017 no programa de Mestrado da UFMG, linha de pesquisa Performance Musical, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia de Assis. Seguindo as premissas da pesquisa artística, o trabalho surgiu a partir do desejo de colocar a música de concerto em interação com as artes visuais. Para isso, propõe uma experiência em que a *Sonata Opus 70, número 10*, de Alexander Scriabin, é tocada ao piano junto à projeção em tela de imagens generativas criadas pelo artista Henrique Roscoe. Scriabin viveu em um período de florescimento da sinestesia como recurso artístico para alcançar a *obra de arte total*, e sua décima sonata evoca referências extramusicais, sendo conhecida como *Sonata dos insetos*. Nesta experiência, sua relação com o meio visual baseia-se na teoria de multimídia defendida por Nicholas Cook (1998), utilizando o processo metafórico para estabelecer interações perceptíveis entre as diferentes mídias. A multimídia resultante foi analisada segundo seu modelo de análise para obras dessa natureza, classificando os tipos de relações estabelecidas entre os meios musical e visual.

Palavras-chave: Pesquisa Artística. Performance Musical. Multimídia. Scriabin. Música e Imagem.

Introdução

A *pesquisa artística* é uma modalidade de pesquisa que ainda está sendo desenhado em algumas universidades e adquire características particulares de acordo com o contexto de cada cultura. Segundo Rubén López Cano (2015, p.73), ela "está fortemente vinculada a alguma produção artística como resultado de processos criativos". De acordo com ele, na pesquisa artística, "os objetos e processos [...] são, ao mesmo tempo, o meio e o resultado da investigação". Para Luca Chiantore (in LÓPEZ-CANO e SAN CRISTÓB/AL, 2014, p.13), a relevância da pesquisa artística em música está em permitir "pensar a atividade do músico como um verdadeiro trabalho de laboratório". De acordo com ele,

> uma investigação em artes que experimente novos caminhos pode se converter em uma realidade dinamizadora do panorama musical atual e oferecer propostas de futuro antes inimagináveis. E isso se encaixa perfeitamente com os fenômenos a que estamos assistindo dentro e fora das salas de concerto. (CHIANTORE in LÓPEZ-CANO e SAN CRISTÓBAL, 2014, p.13)

Seguindo as premissas da pesquisa artística, o trabalho desenvolvido no programa de Mestrado da UFMG entre 2014 e 2017, linha de pesquisa Performance Musical, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia de Assis, surgiu a partir do desejo de colocar a música de concerto em interação com as artes visuais. Para isso, foi realizada uma experiência em que a

performance ao piano da *Sonata Opus 70 número 10*, de Alexander Scriabin, se deu junto à projeção em tela de imagens generativas criadas pelo artista Henrique Roscoe. A experiência foi fundamentada no conceito de multimídia apresentado por Nicholas Cook (1998), que tem como premissa a existência de interações perceptíveis entre as mídias envolvidas em uma obra dessa natureza, assim como a emergência de novos significados a partir dessas relações.

1. Scriabin, um homem do seu tempo

Scriabin foi descrito por Arnold Schoenberg como "um dos mais originais, fascinantes, enigmáticos, revolucionários [...] compositores do século" (SCHOENBERG apud BOWERS, 1996, p.81). Nascido em 1871 e morto em 1915, o russo Alexander Nikolayevich Scriabin dedicou-se à música como compositor e pianista. Suas obras iniciais têm inspiração nos compositores do romantismo, principalmente em Chopin, enquanto as obras tardias beiram o atonalismo. As primeiras décadas do século XX foram um período de fortes mudanças no que concerne às estruturas convencionais da música ocidental, quando se deu a crise do sistema tonal, e esse contexto certamente contribuiu para a evolução da linguagem e o experimentalismo na harmonia de Scriabin. No entanto, é fato também que essas transformações não podem ser desvinculados de seus questionamentos filosóficos e sua busca pela realização espiritual, principalmente a partir de sua estadia em Bruxelas, em 1905, quando aderiu à Teosofia - uma doutrina esotérica com raízes em filosofias orientais, pensadores da Grécia Antiga, ocultismo, espiritualismo e alquimia, entre outros.

Para Anna Gawboy, as inovações harmônicas propostas por Scriabin tinham como objetivo tornar sua música um meio para transformar o mundo físico:

> o compositor não apenas via a música como capaz de expressar ideias, mas também possuindo o poder de mudar a realidade. [...] O abandono da tonalidade funcional por Scriabin por volta de 1910 e seus experimentos como novos métodos de organização harmônica estavam diretamente atados à sua ideia de que a combinação certa de sons poderia ter efeitos físicos no mundo real. (GAWBOY, 2010, p.12)

A busca de Scriabin por tal combinação certa de sons o levou a criação do *acorde místico* (FIG. 1), usado na composição da obra sinfônica *Prometheus: o poema de fogo* (1910). A grande inovação dessa obra, no entanto, está no registro de uma parte para luzes na grade orquestral. Além dos instrumentos musicais, Scriabin incluiu uma parte para luzes, com indicação das cores, duração e intensidade com que deveriam ser exibidas na execução da obra. A indicação das luzes diretamente na partitura, e não em uma bula à parte, denota a intenção do compositor de tratar som e cor no mesmo plano. Dessa maneira, as luzes e os naipes

instrumentais se tornam, juntos, elementos estruturais da obra. E aí encontramos o gérmen de seu pensamento inovador: a composição de uma obra em que diferentes mídias pretendem ocupar o mesmo plano de importância.

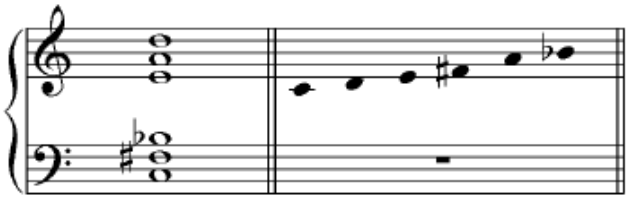


FIG.1 - Notas do acorde místico de *Prometheus*, dispostas como acorde e como escala.
Fonte: GAWBOY, 2010, p.176

Para Lia Tomás, ao utilizar as luzes, "além de uma sinestesia entre sons e cores, Scriabin tenta exprimir através da música sua concepção filosófica de mundo, um mundo onde nada ocorre por acaso, muito pelo contrário" (TOMÁS, 1993, p.90). Ao proporcionar a recepção de sons e cores simultaneamente, o compositor busca não apenas oferecer uma experiência sinestésica, em que diferentes sentidos se cruzam, mas também acessar uma dimensão profunda em que a compreensão da obra não pressupõe apenas o lado racional de nossa percepção.

Nos últimos 12 anos de sua vida, Scriabin trabalhou em um projeto grandioso chamado *Mysterium*, uma obra que deveria corporificar a sua ideia de *obra de arte total*, aproximando-se da ideia Wagneriana desenvolvida no século anterior. Na segunda metade do século XIX, o compositor alemão Richard Wagner cunhou a expressão *Gesamtkunstwerk* – ou *obra de arte total* – para designar seus dramas musicais, em que buscava sintetizar diferentes formas de arte. Neles, música, poesia, dança, movimento e projeto visual deveriam fundir-se com um mesmo propósito artístico. Scriabin, no entanto, possuía sua própria interpretação do termo; para ele, a fusão das artes deveria exercer uma função espiritual, incluindo a religião e a filosofia. Segundo Tomás, ele "dizia que a fusão de todas as artes era essencial, mas não no sentido teatral Wagneriano. A arte deve combinar-se com filosofia e religião para produzir algo indivisível" (TOMÁS, 1993, p.59). *Mysterium* seria executada durante 7 dias, aos pés do Himalaia, incluindo o nascer e o por do sol, aromas, mais de mil artistas, entre orquestra, coro e bailarinos, tendo o próprio compositor como pianista e regente. A obra teria ainda a função de conduzir o público a uma transcendência espiritual, enquanto o universo sofreria um colapso, chegando ao fim. Scriabin não chegou a concluí-la, deixando apenas alguns registros de seus planos.

2. **Sentidos**

2.1. Sinestesia e os sentidos

Uma vez que esta pesquisa aborda a sinestesia como recurso artístico, é interessante compreender como esse cruzamento de sentidos ocorre. Na Grécia Antiga, Aristóteles identificou e classificou cinco sentidos que nos permitem perceber o ambiente externo: tato, visão, audição, paladar e olfato. Lawrence E. Marks (1978) defende a existência de uma unidade dos sentidos, fundamentada biologicamente pela hipótese de uma herança filogenética comum a eles. Segundo o autor, na história evolucionária, havia originalmente um único sentido primitivo, o que faz com que os diferentes sistemas sensoriais que possuímos hoje sejam constituídos por tecidos neurais similares. Para o autor, tal hipótese fornece uma explicação para as analogias comumente utilizadas entre sensações distintas: para compreender o que está acontecendo ao seu redor, ele utiliza todos os sentidos disponíveis. No entanto, se por um lado os sentidos são ligados por uma equivalência funcional, por outro eles são separados por suas caraterísticas próprias, de maneira que distinguimos a percepção da música como um fenômeno da audição e a da cor como uma propriedade da visão. Quando essas sensações se cruzam, produz-se um fenômeno chamado sinestesia.

Uma das abordagens da sinestesia, que é tomada como referência neste trabalho, é referente à transferência voluntária de sensações próprias de um sentido para outro. Ao fazer uso desse recurso, podemos nos referir a um som (audição) como brilhante (visão) ou aveludado (tato), por exemplo, a fim de enriquecer a descrição de um estímulo recebido ou, ainda, para criar correspondências entre diferentes formas de expressão. Sob essa abordagem, a sinestesia tem sido aplicada em diversos campos de criação artística como recurso para promover a fusão de dois ou mais modos de percepção sensorial. As metáforas sinestésicas foram utilizadas com esse fim primeiramente na literatura, pelos poetas do movimento simbolista, com poesias que geralmente evocam cores, aromas e sons de instrumentos musicais, proporcionando ao leitor experiências sinestésicas.

2.2. Correspondências som-cor

A correspondência entre sons e cores, especificamente, foi bastante especulada ao longo da história. Diversas teorias foram criadas desde Pitágoras (séc. VI a.C.), passando, para nomear alguns, por Aristóteles (séc. IV a.C.), Ptolomeu (séc. II), Leonardo Da Vinci (séc. XV), Arcimboldo (séc. XVI) e Isaac Newton (séc. XVIII), com propostas de correspondências específicas entre cores e notas da escala tonal. Para Newton, por exemplo, o Dó corresponde ao vermelho, o Ré ao laranja, o Mi ao amarelo, e assim por diante. Scriabin também elaborou seu sistema de correspondências, usando-o para a composição de *Prometheus*.

Visando concretizar o uso desses e outros sistemas de correspondência, vários inventores construíram instrumentos para a performance de cores, com ou sem som. O primeiro

registro data de 1734, quando o francês Louis-Bertrand Castel, influenciado pelo sistema de correspondências de Newton, construiu o *clavecin oculaire*. Sobre a maneira de tocá-lo, ele escreveu:

> você quer azul? Coloque seu dedo na primeira tecla à esquerda. Você quer o mesmo, apenas um grau mais claro? Toque a 8va. Se você quiser 2 graus, ou 3 graus..., toque a 15ª, ou 22ª, ou 29ª, ou a última à direita. [...] Você tem apenas... que conhecer o seu teclado e como aquele azul é Dó e vermelho é Ré etc. Isso você pode adquirir com 3 dias de prática. (CASTEL apud PEACOCK, 1988, p.400)

Outros instrumentos similares foram criados, como o *colour-organ* de Rimmington (1893) e a *tastiera per luce* (1911), de Mozer. Este último foi criado para a performance de *Prometheus*, sem ter sido utilizado, no entanto, por seu efeito ter sido considerado insatisfatório por Scriabin.

2.3. Necessidade interior

O pintor expressionista Wassili Kandinsky, contemporâneo e conterrâneo de Scriabin, foi um dos principais defensores da *Gesamtkunstwerk*, tendo a associação entre cores e sons como uma característica marcante de seu trabalho. Para ele, além de corresponderem com timbres e alturas de instrumentos específicos, as cores parecem ser dotadas de personalidade, sendo relacionadas também a diversos âmbitos de percepções sensoriais. Elas podem ser duras ou macias, quentes ou frias, doces ou amargas. Kandinsky escreveu peças teatrais combinando aspectos de artes visuais, música, teatro e dança, em que emprega a estrutura básica da teoria das cores de Goethe, na qual cor e som não podem ser comparados diretamente entre si, mas ambos se referem a um mesmo conteúdo. Goethe ilustra essa teoria com a imagem de dois rios diferentes, porém com a mesma origem:

> eles são como dois rios que têm sua fonte em uma mesma montanha, mas subsequentemente seguem seu caminho, sob condições totalmente diferentes, em duas regiões totalmente diferentes, de modo que, através desse curso de ambos, dois pontos não podem ser comparados. (GOETHE apud COOK, 1998, p.46)

A importância desse pensamento está na maneira como a correspondência entre os diferentes meios acontece: eles passam a se relacionar não diretamente, mas intermediados por um mesmo conteúdo (FIG. 2) – *lei superior*, para Goethe, e *conteúdo espiritual*, *necessidade interior* ou *som interior*, para Kandinsky. Eles afirmam que cor e som podem ter um significado em comum, mas não podem ser a mesma coisa.

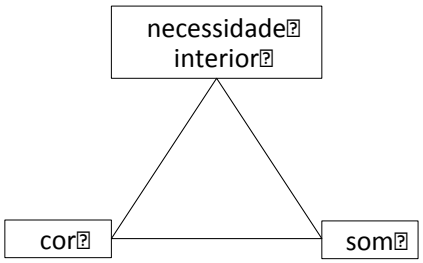


FIG. 2: representação do conceito de Kandinsky e Goethe para a relação entre cor e som.

3. Multimídia

3.1. Mídia e multimídia

Mídia, ou *meio*, é o suporte utilizado para a difusão de informações ou transmissão de uma mensagem. Por sua vez, o termo *multimídia* diz respeito a formas de expressão que utilizam mais de um meio. Neste trabalho, o conceito de multimídia aplicada à arte se alinha à definição de Nicholas Cook, apresentada no livro *Analysing Musical Multimedia* (1998). Segundo o autor, para classificar uma obra como multimídia, os meios que a suportam devem se relacionar, formando interações perceptíveis. A interação entre as mídias pode ocorrer de diversas maneiras. O uso intencional da sinestesia, por exemplo, propõe encontrar semelhanças no que percebemos através de diferentes sentidos, como no caso das correspondências entre som e cor. No entanto, Cook argumenta que a sinestesia, sozinha, não é uma relação que configura a multimídia, pois estabelece apenas similaridades, resultando na simples repetição ou tradução de um mesmo conteúdo em outro meio. Para ele, a interação na qual se apoia a multimídia deve ser o resultado de relações não apenas de similaridade, mas também de diferença.

3.2. Metáfora como via para multimídia

Cook defende que o processo metafórico é um modo válido de se estabelecer interações entre diferentes mídias. Partindo das similaridades entre dois ítens distintos, é possível estabelecer uma analogia, que provê a base para a semelhança metafórica. Quando o processo metafórico acontece, equiparamos não apenas as similaridades entre os dois ítens, mas também suas diferenças, possibilitando a transferências de todos os atributos de um para o outro. Segundo Marks,

> uma analogia é um modelo, a representação de um sistema por outro, um processo metafórico em que os atributos e relações de um domínio são vistos ou postos em paralelo com outro, assim provendo a esperança contínua de que mais atributos ou relações descobertas irão prever observações feitas no outro. (MARKS, 1978, p.189)

Podemos citar o exemplo da metáfora AMOR É GUERRA, utilizado por George Lakoff e Mark Johnson (1980, apud COOK, 1998, p.70). Os autores demonstram que essa metáfora é possível porque tanto o amor quanto a guerra possuem algumas qualidades em comum. No entanto, a similaridade entre os dois conceitos é apenas o ponto de partida para um processo mais significativo: a transferência de atributos. Ao passar pelo processo metafórico, todas as qualidades de um são transferidas para o outro, fazendo emergir, assim, novos significados, tanto para o amor quanto para a guerra. De acordo com Cook,

> o significado da metáfora [...] está no que a similaridade possibilita, quer dizer, a transferência de atributos de um termo da metáfora para o outro. No caso de AMOR É GUERRA, por exemplo, [...] o significado dessa transferência está precisamente no potencial para mudança na percepção do amor que resulta da imposição da grade de atributos da guerra sobre ele. (COOK, 1998, p.70)

Segundo a perspectiva de Cook, nas interações entre as mídias, o processo metafórico acontece da mesma maneira. Ao se sobrepor uma imagem a uma música, os atributos em comum irão criar uma conexão entre elas, promovendo uma transferência de atributos e fazendo emergir novos significados para ambas. Para que o processo metafórico ocorra, é necessário que os conteúdos das mídias sejam similares: caso não tenham nada em comum, não se estabelecerá uma relação; caso não haja diferenças e suas qualidades sejam as mesmas, não passará de uma duplicação da mensagem, o que não consiste em interação.

3.3. Os três modelos de multimídia

Ao propor seu modelo para análise de obras multimídia, Cook define três tipos básicos de relações entre seus componentes: conformidade (*conformance*), complementação (*complementation*) e contestação (*contest*) (FIG. 3). Ele sugere a aplicação de testes de similaridade e diferença para distinguir o tipo de relação existente entre os diferentes componentes da multimídia.

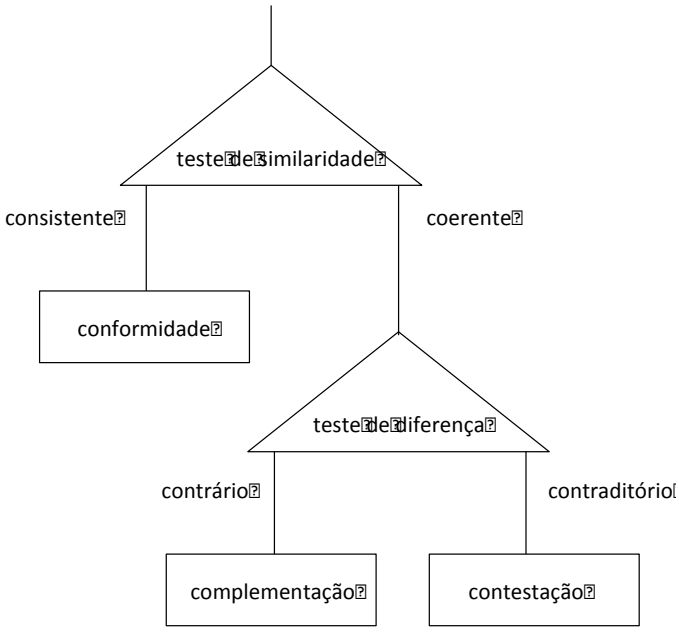


FIG. 3: modelo para análise de multimídia de Nicholas Cook, traduzido do modelo original.
Fonte: COOK, 1998, p.99.

Esse modelo propõe o seguinte caminho para analisar o tipo de relação existente entre duas mídias: realizar o teste de similaridade, que irá definir se a relação é de conformidade; em caso negativo, realizar o teste de diferença, que irá identificar se a relação é de complementação ou contestação. O teste de similaridade observa se as metáforas são consistentes ou coerentes: metáforas que se relacionam diretamente são consideradas consistentes e as que se relacionam somente através de uma terceira são coerentes. A relação de coerência pode ser comparada à relação triádica proposta por Kandinsky em seu modelo de obra de arte total, em que um meio se relaciona a outro através de um conteúdo emocional ou espiritual subjacente comum a eles. Já a relação de consistência é composta por um pareamento direto, ou seja, um meio corresponde ao outro.

De acordo com Cook, a coerência é o resultado do teste de similaridade para a maior parte das obras multimídia. A partir desse resultado, deve-se aplicar o teste de diferença, que determinará se a relação entre as mídias é de complementação ou contestação. Em ambos os resultados, identifica-se que cada mídia possui integridade e autonomia. Porém, na relação de contestação, elas competem entre si, gerando um conflito. A complementação, por sua vez, pode ser vista como uma "diferença indiferenciada" (COOK, 1998, p.102). Isso significa que a diferença entre as mídias é reconhecida, porém elas não estão em conflito, pois assumem funções distintas. Em termos gerais, a complementação está associada à fase de produção da

multimídia – uma das mídias é acrescentada quando a outra já está pronta ou quase pronta –, enquanto a contestação está relacionada à sua recepção – a percepção de que significados divergentes estão sobrepostos.

4. Experiência

O estudo da multimídia foi colocado em prática em uma experiência de performance que abrange imagem e música. A partir da escolha da obra musical – a *Sonata Op.70 n.10* de Scriabin –, convidei o artista Henrique Roscoe para criar uma obra visual que interagisse com a música. O objetivo era fazer surgir uma terceira obra, na performance conjunta das duas mídias, utilizando alguns pressupostos de Nicholas Cook com relação à multimídia.

4.1. Sonata dos insetos

Publicada em 1913, dois anos antes da morte de Scriabin, a *Sonata n. 10* foi apelidada por ele mesmo de *Sonata dos Insetos* e também é conhecida como *Sonata dos Trinados.* Scriabin a descreveu para Sabaneev, seu amigo e biógrafo: "minha Décima Sonata é uma sonata de insetos. Insetos nascem do sol... eles são beijos do sol..." (SCRIABIN apud BOWERS, 1996, p.245 v.2). A referência aos insetos é sugerida no material musical pelos trinados e trêmulos, assim como as rápidas mudanças de direção nas alturas, povoando a Sonata com movimentos que lembram seres voadores pequenos e ágeis.

A obra foi apresentada a Roscoe, junto a algumas referências, com o objetivo de facilitar sua aproximação do objeto de pesquisa: um texto contendo dados bibliográficos a respeito da obra e do compositor, incluindo uma tabela de relações entre cores e acordes usadas por Scriabin em *Prometheus*, assim como observações pessoais sobre a estrutura musical. A obra criada por Roscoe é uma animação em uma sequência de 9 sessões, com figuras que representam insetos, que, de acordo com ele, não são retratados objetivamente, mas reconhecíveis por suas formas e comportamentos – como borboleta, bichos da luz (mariposas ou aleluias, que costumam voar ao redor de lâmpadas) e formigas. Observa-se que esses insetos aparecem inseridos em paisagens ou soltos em um fundo preto, em uma sequência de cenas que têm suas mudanças marcadas junto às mudanças de sessões na forma musical. Com frequência, seus movimentos remetem ao movimento da música e às variações de dinâmica e andamento.

O artista utilizou o software *vvvv*, que o permite criar imagens generativas. Esse produto se difere do vídeo em um aspecto fundamental: enquanto o vídeo é um produto fechado, acontecendo sempre da mesma forma a cada apresentação, as imagens generativas são parcialmente programadas, porém geradas em tempo real, permitindo a manipulação de diversos

parâmetros ao vivo. Esse aspecto é responsável por tornar o produto desta pesquisa uma performance viva, mutável e nunca uma obra finalizada.

4.2. Análise da multimídia

O modelo de Cook foi aplicado para analisar as relações resultantes da interação entre os meios visual e musical. De maneira geral, observou-se que a qualidade compartilhada pelas as mídias é o fato de ambas utilizarem deliberadamente a referência externa dos insetos. O pareamento entre elas, então, é estabelecido através do conteúdo em comum, desencadeando o processo metafórico (FIG. 4). O teste de similaridade revela, portanto, uma relação de **coerência** entre os meios, conferindo ao resultado final da experiência o status de multimídia, nos termos de Cook.

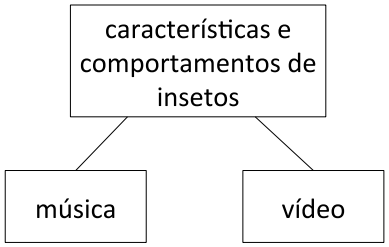


FIG. 4: processo metafórico utilizando as características e comportamentos de insetos.

A partir da aplicação do teste de diferença, confirma-se o fato de que cada mídia possui integridade e autonomia, pois ambas podem ser apresentadas isoladamente, sem que haja perda de sentido na mensagem. A Sonata já existia anteriormente como obra autônoma; as imagens, por sua vez, contêm formas e movimentos que, mesmo quando desvinculados da música, tornam possível a identificação dos diferentes tipos de insetos, que são sua mensagem principal. Analisando separadamente o significado de cada uma, observa-se que eles não são opostos, ou seja, não possuem uma relação de contestação. Ambas as mídias representam insetos, mas ainda assim são diferenciadas, porque assumem funções distintas; o que indica a "diferenciação diferenciada" a que Cook se refere. Isso significa que o resultado para o teste de diferença é complementação.

Identificada a relação geral de complementação entre as mídias, foi necessário aprofundar nos materiais que a confirmariam, ou, ainda, que poderiam criar preponderâncias relativas de outros tipos de relação dentro da obra. Para tanto, analisei cada sessão separadamente, de acordo com a divisão feita por Roscoe na obra visual. Foram levadas em conta, também, as relações das mídias com as marcas de expressividade presentes na partitura,

assim como as considerações de Kandinsky sobre cores e sons, uma vez que Roscoe indicou a influência do pintor em suas escolhas. Nessa análise, foram identificadas uma grande maioria de relações de complementação, além de algumas relações pontuais de contestação.

Conclusão

A experiência realizada neste trabalho propõe uma abordagem ampla da obra musical, de maneira que ela se transforme em multimídia com embasamento em referências internas e externas a ela. Antoine Hennion (2011, p.257 - 259) considera que as relações musicais reais são perpassadas por *mediações*, isto é: os instrumentos, a partitura, o repertório, o intérprete, o palco, as mídias, os suportes, todas as condições de performance e de escuta, são partes integrantes da música, mediando as relações entre criador, intérprete e receptor. Assim, devemos lançar para as obras musicais um olhar que considere como intrínsecos a elas os suportes e os contextos em que foram compostas, apresentadas e recebidas.

Esta comunicação buscou transmitir os aspectos principais da pesquisa, realizada no âmbito de 3 anos. Para uma visão mais aprofundada da experiência e da argumentação, recomenda-se a leitura da dissertação completa[153].

Referências

BOWERS, Faubion**.** *Scriabin, a Biography*. Palo Alto, Califórnia: Dover, 1996.

COOK, Nicholas. *Analysing Musical Multimedia*. New York: Oxford, 1998.

GAWBOY, Anna. *Alexander Scriabin's Theurgy in Blue: Esotericism and the Analysis of Prometheus: Poem of Fire op. 60. 2010. 363 f. Tese (Doutorado)* – Yale University. New Haven, 2010.

HENNION, Antoine. *Pragmática do gosto. Desigualdade & Diversidade*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 253-277, jan/jul 2001.

LÓPEZ-CANO, Rubén. *Pesquisa artística, conhecimento musical e a crise da contemporaneidade.* Art Research Journal, Brasil. V. 2, n. 1, p. 69-94, jan.-jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/7127>. Acesso: 15 jan. 2017.

LÓPEZ-CANO, Rubén.; SAN CRISTÓBAL, Úrsula. *Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona, 2014.

MARKS, Lawrence. The *Unity of the Senses: Interrelations Among the Modalities.* New York: Academic Press, 1978.

PEACOCK, Kenneth. Instruments *to Perform Color Music: Two Centuries of Technological Experimentation.* Leonardo, v. 21, n. 4, p. 397-406. 1988. Disponível em: <http://www.matchtoneapp.com/images/instrumentstoperformcolor.pdf>. Acesso: 19/7/16.

TOMÁS, Lia. O poema do fogo: mito e música em Scriabin. São Paulo: Annablume, 1993.

BRANQUIDADE E DINÂMICAS DO BRANQUEAMENTO NO GRUPO PERCUSSIVO "TROVÃO DAS MINAS" – MG.

Maria Carolina da Silva Araújo[*]

Resumo
Este trabalho visa apresentar resultados obtidos no estudo de caso do **Trovão das Minas**, grupo musical de Belo Horizonte que estuda grupos tradicionais de cultura negra, principalmente o Maracatu Nação Estrela Brilhante do Recife - PE. Tive como objetivo estabelecer relações entre a linguagem e a identidade **deste** grupo, assumindo a hipótese de que seus processos de auto-nomeação estão relacionados com os processos de pertença, empoderamento ou rejeição de uma identidade cultural negra. Neste sentido, elenquei como objetivos específicos deste trabalho: analisar a relação entre linguagem e construção identitária no grupo Trovão das Minas, a partir dos seus processos de auto-nomeação; analisar de que forma o grupo pode ser considerado como de expressão negro-brasileira; analisar como a flutuação linguística do grupo ilustra as questões raciais no Brasil. Como metodologia, fiz uma análise qualitativa dos dados, e, portanto, mais me interessam os indícios (GUINGSBURG, 1989) de processos raciais ocorridos no período analisado do que uma análise exaustiva dos dados. Como aporte teórico, este trabalho parte do princípio de que a flutuação linguística percebida nos quatro nomes adotados pelo grupo, desde sua fundação até 2012 está diretamente ligada a transformações identitárias ocorridas no Trovão das Minas – e das suas/seus integrantes; e essas transformações estão sempre sujeitas às discussões que permeiam o que é ser branco e negro em nosso país: seja nas noções de pertencimento racial de cada integrante. (MUNIZ (2009); AUSTIN (1965), HALL (2011); BENTO (2002); FANON (2008).

Palavras-chave: Trovão das Minas. Maracatu. Branquidade. Identidade negra. Linguagem.

Introdução

Neste artigo, pretendemos apresentar os resultados obtidos na pesquisa "Identidades e grupos afro-culturais de Minas Gerais: a problemática da nomeação", desenvolvida no Programa de Iniciação à Pesquisa (PIP) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Trata-se do estudo de caso do grupo Trovão das Minas, grupo musical de Belo Horizonte, que estuda grupos tradicionais de cultura negra, principalmente o Maracatu Nação Estrela Brilhante do Recife - PE. Nesta pesquisa, assumimos a hipótese de que, como o Trovão das Minas se entende como um grupo que "brinca" de maracatu, é possível entendê-lo como parte da cultura afro-brasileira. Neste sentido, buscamos refletir sobre como se estabelecem as relações entre o grupo e as expressões culturais negras nas quais se baseia, levando em consideração as relações etnicorraciais no Brasil. Entendemos que a flutuação linguística presente nos nomes adotados pelo Trovão, entre os anos 2000 e 2011, indica possíveis transformações e conflitos identitários, sempre permeados pelo que representa ser branco/a e negro/a em nosso país: seja nas noções de pertencimento racial de cada integrante, seja nas questões relacionadas às lideranças do grupo,

[*] Mestranda em Letras – Disurso e Prática Social. UFOP. CAPES. (bibliotecadevidro@gmail.com)

seja na identidade que o grupo deseja assumir para si, e na que deseja transmitir tanto ao público quanto ao mercado musical.

1. Uma reflexão sobre o conceito de branquidade

> [...] o racismo particular do brasileiro é a ideologia do branqueamento marcado por uma sociedade hierárquica de desigualdades sociais e racistas no que diz respeito aos negros e aos índios (SHUCMAN, 2012, p. 12).

As discussões sobre cotas raciais, ações afirmativas, têm trazido constantemente à sociedade brasileira a pergunta: somos um país racista? A resposta é em geral negativa, mas as reações que por vezes chegam à violência explícita tanto acerca de ações que venham tentar sanar em parte os danos causados aos descendentes de negros escravizados; quanto às pessoas negras que cada vez mais têm se autodeclaradas negras, por exemplo, evidenciam que não só somos um país racista, mas que o racismo ainda é latente no Brasil. E para pensar nos mecanismos que este racismo (e seus propagadores) se utiliza(m) para perdurar, e acerca de como ocorrem as relações interraciais em nosso país, vêm os estudos sobre branquidade[154].

O fato de os estudos sobre branquidade se formarem como um campo de estudo transnacional e de intercâmbio entre ex-colônias e colonizadores corresponde à cadeia de fatos históricos que começa com o projeto moderno de colonização, que desencadeou a escravidão, o tráfico de africanos para o Novo Mundo, a colonização, as formações e construções de novas nações e nacionalidades em toda a América e a colonização da África. Portanto, são nestes processos históricos que a branquidade começa a ser construída como um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores. Nesta direção, é importante pensar que as culturas nacionais e as identidades brancas e não brancas têm sido historicamente criadas, recriadas, significadas e redefinidas através das trocas circulares de símbolos, ideias e populações entre a África, a Europa e as Américas, e assim este campo de estudo também aparece como trocas de pesquisas e ideias entre estes continentes.

Os estudos sobre branquidade surgem para trazer à tona o branco nas discussões acerca do racismo e suas implicações, pois estas implicações não recaem apenas às pessoas negras. Frantz Fanon (2008), em seu texto *Pele negra, máscaras brancas*, por exemplo, trabalha

[154] Lia Shucman (2012) utiliza em seu texto o termo branquitude, como sinônimo de branquidade. O termo branquitude é questionado por algumas frentes do movimento negro, pelo termo ser semelhante ao termo negritude. Negritude é relativa à positivação do negro: sua cultura e história; portanto, alguns defendem que o termo branquitude pode ser associado à positivação do homem branco, sua cultura e história, o que não condiz com a perspectiva deste trabalho. Por isso, optamos pelo termo branquidade.

justamente com os danos psicológicos que tanto brancos quanto negros sofrem: enquanto a população negra é feita crer na inevitabilidade de sua posição social subalterna, a população branca também é feita crer na inevitabilidade de sua posição social privilegiada. Apesar de ser claro que os conflitos com a auto-imagem de negros e não-negros são estimulados com as constantes positivações das características fenotípicas brancas, tais como cabelos lisos e olhos claros, tidos como padrão de beleza, na (ainda) maioria de materiais de formação e informação, não é em termos de "brancura" que se discute a branquidade. Sabe-se que a aceitabilidade e o acesso a bens diversos correspondem ao cromatismo brasileiro: quanto mais escura a pele, menor a acessibilidade a bens culturais e econômicos; mas, o racismo não mais se baseia apenas em critérios biológicos de raça. Em 1948, com o Apartheid Sul-africano, o critério raça passou a integrar a essencialização histórico-cultural e, ao invés de se falar em raça e caracteres biológicos, passou-se a falar sobre etnia e suas especificidades sócio-culturais. Dessa forma, não haveria mais somente a hierarquização dos fenótipos humanos, mas de culturas inteiras. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça para ele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2000).

A branquidade é a norma, o padrão estabelecido a ser seguido, pois segui-lo garante acesso e reconhecimento social. Quando se instaura a norma, aqueles que são perfeitamente adequáveis a ela, aqueles que atendem a toda sorte de sensos comuns e crenças sociais, tais como: a força e razão masculina, a saúde plena (que exclui toda sorte de deficiências), a pele alva e nórdica dos países de "primeiro mundo", o conhecimento ocidental "claramente mais evoluído que o de outras culturas", a heterossexualidade que "garante a perpetuidade da espécie humana", as religiões judaico-cristãs que são predominantes (mesmo que sob braços de ferro) em todo o mundo, passam a ser A norma. Todos os que não atendem a essa norma, ainda que por um critério apenas, são os Outros. Isso traz aos brancos a invisibilidade, uma ideia de neutralidade, como se só os Outros tivessem cor, credo, necessidades "especiais" (SHUCMAN, 2012). Então, todas as discriminações sofridas sócio-política e economicamente passam a ser problema e responsabilidade daqueles que são discriminados, garantindo, portanto, a perpetuidade do poder daqueles que não sofrem discriminação alguma. Tanto brancos quanto negros brasileiros são racializados, para atender ao "padrão" social vigente o qual impõe o que havemos de ser: a este padrão chamamos branquidade, que nos tem sido impingido desde nossa

construção nacional, no Período Colonial. A branquidade dá-se como uma porta de vidro (PIZA, 2002):

> um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo: uma posição de poder não-nomeada vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo (FRANKENBERG, 2004, p. 307).

Ela atua e passa a ser convite perpétuo para a aceitação social, atua diretamente numa sociedade que se pretende homogeneizada: ela prega nosso branqueamento tanto físico quanto epistemológico, afinal, não basta ser claro, temos de negar ao máximo qualquer associação às culturas e à imagem dos grupos étnicos e sociais subalternizados.

> E assim é instaurado um pacto social com a branquidade, que atua nos negros com o sentimento de auto-rejeição, evidenciado na preferência pela auto-declaração pardo, moreno, escuro, mulato, escurinho, ao uso da palavra "negro". (...) Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram (SHUCMAN, 2012, p. 23).

Essas estruturas de poder são veementemente invisibilizadas por meio dos mitos da democracia racial e da mestiçagem. As consequências desses discursos podem ser observadas nas tensões geradas, por exemplo, quando defendemos as cotas raciais ou qualquer outra política de ação afirmativa: é muito comum nesses momentos, em que se tenta sanar as consequências ainda latentes da colonização e seu modelo escravocrata, perceber brancos cada vez mais afirmativos em sua branquidade. E é neste momento em que se percebe o quão nossa sociedade foi construída e é mantida sob um discurso de paz étnico-racial, de democracia, em uma tentativa violenta de perdurar o poder nas mãos das mesmas elites que aqui permanecem intactas e protegidas em sua "invisibilidade": a supremacia racial branca.

2. Linguagem e performatividade: quando dizer é fazer

Em seu livro *A inter-ação pela linguagem*, Ingedore Koch (1992) aponta que os estudos linguísticos, ao longo da história, têm sido realizados a partir de três concepções de linguagem: linguagem como representação do mundo e do pensamento; linguagem como ferramenta de comunicação; e linguagem como lugar de ação e interação. Nesta última concepção, da qual compartilhamos, passa-se a considerar como parte da linguagem o sujeito, a ação, as situações de interação, os contextos, enfim, tudo aquilo que, dentro da perspectiva das duas primeiras concepções, é desconsiderado por não ser científico ou sistematizável o bastante. É nesta perspectiva de linguagem como ação e interação que nasce a Teoria dos Atos de Fala, de John Austin. Em seu livro *How to do things with words* (1990),

Austin dá enfoque justamente à linguagem e sua propriedade de gerar efeitos em seus interlocutores. Para tanto, a linguagem teria dois tipos de enunciados: os constativos e os performativos. Os constatativos seriam declarações verdadeiras ou falsas sobre um fato que é descrito. Essa propriedade de serem verdadeiros ou falsos os deixa, portanto, no campo das afirmações. Já os enunciados performativos seriam aqueles que, ao serem proferidos, realizam uma ação: apostar, declarar, nomear, batizar, etc. Não cabe a um enunciado performativo ser enquadrado como verdadeiro ou falso. O enunciado performativo não é: implica (AUSTIN, 1990, p. 111).

> O enunciado constativo tem, sob o nome de *afirmação* tão querido dos filósofos, a propriedade de ser verdadeiro ou falso. (...) Ao contrário, o enunciado performativo não pode jamais ser nem um nem outro: tem sua própria função, serve para realizar uma ação. (...) o enunciado constativo está sujeito às infelicidades tanto quanto o enunciado performativo e quase às mesmas. [...] Não importa quem pode informar, não importa o quê. E se está mal informado? Então pode-se não ter razão, é tudo. (...) Afirmar o que é falso é direito do homem. (AUSTIN, 1990, p.p 111 - 118).

Na perspectiva da Teoria dos Atos de Fala, a linguagem está para além dos limites constativos, descritivos e comunicativos; e mais: ainda que nossas práticas discursivas sejam reguladas por contextos, relações de poder e relações de alteridade, temos habilidades de interferir sobre elas (AUSTIN, 1990. Nesse sentido, a linguagem é utilizada pelos sujeitos não só para interagir, mas para *agir* sobre o outro: dizer está sempre destinado a causar efeitos no interlocutor, como convencer, agradar, alertar. Assim, a ação dependeria de um acordo entre as partes para que se realize, uma vez que fica subjacente à fala; existe um desejo implícito em cada ato de fala que não mais pode ser entendido como mera constatação de fatos. A linguagem assume papel de relevância na inter-relação entre as pessoas, pois, na construção de cada *ato de fala*, estará expresso um desejo: o desejo de que aquele ato tenha efeito, sobre si, sobre o Outro, sobre a realidade na qual locutores/as e interlocutores/as estão inseridos/as. Não só a escrita de textos com estruturas linguísticas mais elaboradas, mas nos próprios processos de auto-nominação; não só os aspetos linguísticos, mas os sujeitos, seus corpos, suas identidades, passam a ser ferramentas sociais politicamente motivadas, por serem fruto de um desejo e de suas inter(ações). Mas, os resultados, as consequências dos atos de fala, segundo a noção do *uptake*, não são de domínio pleno do falante: dependem também da apreensão daquele(s) com quem se interage, da propriedade que temos (ou não) para realizar cada ato; elementos que vão construindo uma visão de linguagem opaca, imprecisa, que também não depende apenas do sujeito e suas subjetividades, mas de um contexto de interação. Nesse sentido, os discursos não são mais entendidos como produtos, mas processos; mais modos de ação do que reprodução. Assim, temos uma concepção de linguagem eminentemente social que nos oferece uma visão de

que nada é por acaso na produção de significados e sentidos, pois estes são constantemente atravessados por ideologias, identidades e jogos de poder; não cabe nessa perspectiva uma concepção de linguagem individual ou unívoca. Partir do princípio de que as relações sociais são perpassadas pela linguagem significa que, mesmo na simples ação de se denominar ou denominar o Outro, os sujeitos estão agindo em suas práticas discursivas de forma política, ideológica, socialmente motivada e determinada, susceptíveis, portanto, às questões sociais, filosóficas, ideológicas, e aos contextos nos quais estão inseridos.

3. Construção de identidades a partir da linguagem

As inter-relações estabelecidas entre sujeitos são perpassadas pela linguagem e, se compreendemos a linguagem como ação e interação, quando pensamos nos sujeitos, no uso da linguagem, para se denominarem ou denominarem o Outro, eles estão agindo de forma política, ideológica, socialmente determinada: "Falar é (...) sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização" (FANON, 2008, p 33.). Isso se agrava quando procuramos definir identidades que nos aproximem ou nos afastem dos objetos do nosso desejo. Um exemplo disso são as auto-nominações "negro/não-negro" nas políticas de ações afirmativas, nas quais os sujeitos "estabelecem um 'contrato' no qual se firma a intenção de que ambas as partes tenham o desejo de cumprir o que prometem: no caso, o requerente, de ser negro, e o proponente, de beneficiá-lo, caso ele seja" (MUNIZ, 2009, p. 36). Portanto, é inevitável que, ao se (auto) nominar, o sujeito esteja não só identificando a si e ao Outro, mas expressando um desejo de lugar social, de postura ideológica, de conceitos, de visão de mundo, e de onde e como cada indivíduo se entende frente ao Outro, e ao mundo no qual está inserido e à sociedade.

> No ato de identificar, está pressuposta a nomeação; está implícita a necessidade que temos de nomear, classificar o mundo e as pessoas, antes mesmo que elas existam – no caso dos bebês ainda não nascidos, inscrevendo essa criança, esse homem, essa mulher dentro de uma subjetividade que, ao mesmo tempo que lhe propicia uma existência, a "condena" estar preso a ela (MUNIZ, 2009, p. 39).

A auto ou hetero-identificação dos sujeitos dá-se, em geral, de forma dicotômica e cristalizante. Na relação desses sujeitos, também serão erigidas as relações entre suas identidades, e estas são na maioria das vezes construídas a partir de um raciocínio hegemônico e hierárquico:

> A Modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadinho, homossexual, estrangeiro etc. Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do

> primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 3)

Kanavillil Rajagopalan (2006), em seu texto "Pós-modernidade e política de identidade", também aborda essa lógica binária na qual a cultura ocidental se sustenta: essa lógica tende a pensar em identidades cristalizadas, pois parte do pressuposto de que somos constituídos por uma essência permanente. E dessa ideia de essência decorrem duas outras: a da originalidade e da pureza. Cria-se assim o que o autor chama de meta-narrativa a qual seria a criação de uma única história, que sintetiza, cala ou invisibiliza tantas outras histórias, vozes, pontos de vista. A meta-narrativa é uma história única, tida e construída como verdadeira e essencial (RAJAGOPALAN, 2006). Nas manifestações culturais de linguagem afro, às quais nos concentramos neste trabalho, todas essas discussões, concepções e teorias vão se fazer presentes. Criou-se uma meta-narrativa do que é ser branco ou negro, da nossa história social e de um caminho supostamente "natural" que todos deveriam seguir. Da mesma forma, criou-se uma meta-narrativa do que é cultura: lugares a serem ocupados pela cultura dita erudita e pela dita popular, como se a cultura fosse algo a ser compreendido em sua forma diacrônica e evolutiva. A noção evolutiva da cultura parte de duas reflexões: uma aponta para os conceitos de "original", "raiz", "identidade", que não sofreriam alteração em suas essências, como se, pensando em cultura brasileira, por exemplo, uma manifestação cultural de linguagem afro tradicional permanecesse inalterada desde sua formação até os tempos atuais; e uma outra aponta para uma inevitável "evolução" dessas manifestações, como se perder sua negritude, seus aspectos culturais distintos e específicos, e as consequentes releituras e descaracterizações, quando feitas por grupos sociais com pertencimentos raciais, sociais e culturais diversos, fossem inevitáveis e até necessárias, para que estas manifestações saíssem de seus arcaísmos e se "modernizassem", se "civilizassem". Essa noção evolutiva é tão grave ao se pensar no negro e na cultura negra, que, como aponta Fanon, em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*:

> O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com um branco e com outro negro. Não há dúvida de que essa cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial... E ninguém pensa em contestar que ela que alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem (FANON, 2008, p. 33).

No tocante às relações étnico-raciais do Brasil, é importante lembrar que a questão do negro no Brasil não é unilateral: ao analisá-la, é preciso compreender o lugar do branco, bem como suas expectativas, individuais e sociais, sobre cada indivíduo. O próprio conceito de raça nasce na linguagem e, como esta, é um termo manipulável por quem o utiliza.

> A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre 'nós' e 'eles'. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõe e ao mesmo

> tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. [...] Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar (SILVA, 2000 p.3).

Sofremos todos, dessa forma, um processo de:

> regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os Outros. Visibilidade e invisibilidade constituem, nesta época, mecanismos de produção da alteridade e atuam simultaneamente com o nomear e/ ou deixar de nomear. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p 4.).

Assim, quanto mais distantes estamos dos pré-requisitos da norma, maior o apagamento, assujeitamento, silenciamento e subalternização a que somos sujeitos. O problema em questão, portanto, não são as dualidades, mas as hierarquizações, as quais tornam a linguagem sujeita a vetores de poder: impor identidades e diferenças sempre está relacionado à busca de bens de poder (SILVA, 2000). Assim, a marcação da diferença é o "componente-chave" de qualquer classificação (WOODWARD, 2000).

4. Mas afinal, o que é cultura negra?

Por definição, a cultura popular negra, segundo Hall (2011), é um espaço contraditório, pois é um local de contestação estratégica. Ela nunca pode ser simplificada ou explicada nos termos das simples oposições binárias habitualmente usadas para mapeá-la: alto *versus* baixo, resistência *versus* cooptação, autêntico *versus* inautêntico, experiencial *versus* formal, oposição *versus* homogeneização. "Sempre existem posições a serem conquistadas na cultura popular, mas nenhuma luta consegue capturar a própria cultura popular para o nosso lado e o deles (...) na cultura popular negra estritamente falando, em termos etnográficos, não existem formas puras." (HALL, 2003, p.343). Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais pré-existentes (HALL, 2011). Em seu livro *Da diáspora*, Hall (2011) discute alguns conceitos que comumente são proferidos nas mais diversas situações ao se lidar com a cultura negra: originalidade, pureza, tradicionalismo. E, para pensarmos essas situações, talvez seja interessante fazer uma referência a um pequeno livro de Cuti (2010), chamado *Quem tem medo da palavra negro*. Nesse texto o autor aponta que:

> No campo das artes negro-brasileiras, a recepção branco-racista exerce seu papel de coerção ideológica. É como se se pronunciasse dessa maneira: "Se falar de racismo, não te aceito". (...) Aí toca ensinar dança afro a filho de madame! Sem nenhuma problematização da realidade problemática. Cultura! Carnavalização! Ingenuidade (CUTI, 2010, p.12).

Segundo Cuti (2010), afirmar-se negro não é um retorno à África apenas, um retorno à tradição, a busca a um passado remoto. Ainda que seja isso também, afirmar-se como negro é

sobretudo um ato político, um posicionamento que gera consequências, como o cerceamento, quando não a violência explícita. Afirmar-se negro é tornar visível a discussão sobre o racismo e expor a farsa da nossa democracia racial; é também, portanto, um ato de questionamento do poder.

A cultura negra faz-se, assim, lugar de contestação. Dessa maneira, quando Hall (2011) questiona as "originalidades", ele questiona a imagem de "África" bem como as culturas de tradição africanas ou afrodescendentes como estáticas, paradas no tempo – e que deveriam, aos olhos de muitos, permanecer assim: estáticas, e no passado. A cultura negra está viva, movimenta-se, transforma-se; mas, configura-se, mesmo que em momentos específicos, sempre num mesmo momento (HALL, 2011), porque se choca com as mesmas conjecturas: a falta de espaço, de voz e de visibilidade.

5. Maracatu Trovão das Minas e o Maracatu Nação Estrela Brilhante

O Trovão das Minas teve seu início em meados de 2001[155], sendo formado como resultado da Oficina de Maracatu ministrada por Lenis Rino, a partir de suas pesquisas sobre maracatu – dentre outros grupos tradicionais da região nordeste do Brasil. O enfoque dos estudos sempre foi o Maracatu Nação Estrela Brilhante do Recife. Fundado em 1906, situa-se no Alto José do Pinho desde 1995, e conta com mais de 100 integrantes, entre batuqueiros/as, catirinas e a corte real. O bloco musical que acompanha o cortejo está sob a regência de Mestre Walter, cuja experiência musical permitiu ao Maracatu Nação Estrela Brilhante o título de pentacampeão dos desfiles carnavalescos, com traços rítmicos muito sofisticados.

O Trovão das Minas não só foi fundante do maracatu no estado de Minas Gerais, como também foi um dos precursores do intenso fluxo de turismo cultural, que começou a ocorrer entre Minas Gerais e Pernambuco. Cada vez mais, mineiros passaram a ir à Recife, como também a fazer parte do Maracatu Nação Estrela Brilhante, participando anualmente de seus ensaios, que vão de setembro ao carnaval; e das agremiações carnavalescas – disputas anuais entre as nações de maracatu. Durante seus dez anos de existência, o Trovão das Minas teve quatro alterações em seu nome: "Maracatu Trovão das Minas" (2001-2004); "Bloco de Percussão Trovão das Minas" (2004-2007); "Baque Trovão" (2007-2009); e "Trovão das Minas", de 2009 até o término desta pesquisa. Quando o grupo Trovão das Minas começou, segundo o *release* acima, tinha o propósito de reproduzir "na íntegra" as músicas da Nação Estrela Brilhante do Recife, este maracatu que é formado por três pilares fundantes e

[155] As datas do início do grupo são controversas entre os próprios membros. Alguns apontam que o Trovão das Minas teria se apresentado pela primeira vez como grupo constituído em 2001, mas há quem afirme que seu nascimento data de 1999. Optamos pela data de 2001, pois não encontramos registros datados anteriormente.

indissociáveis: A ancestralidade religiosa, nos rituais da preparação dos instrumentos, preparação para os desfiles, e no louvor à cosmogonia africana pré-colonial; A ancestralidade étnico-racial nas evocações daqueles que já faleceram: heróis, reis e rainhas que nas gerações passadas mantiveram a tradição, religiosa, musical, étnica, racial do maracatu, como se vê na loa: "Dona Izabel, Estrela que brilha no horizonte/ Sou de Luanda" (Domínio Público); A música: a música aqui funcionaria como eixo, elo entre o mundo dos vivos, o mundo dos mortos e o mundo mítico. Ao tocar um tambor, o som que ressoa da pele é o som do animal morto, mas em outro estado de existência (WISNIK, 1999). Da mesma forma são as loas, as danças: são estes elementos que reintegram o fragmentado estado de existência das coisas. Nelas, mortos e vivos, homens e deuses comungam da mesma festa, que sai anualmente nos carnavais de rua de Pernambuco.

Como demonstrado em seus *releases*, desde sua formação, o Trovão das Minas interessava-se apenas na música do Maracatu Nação Estrela Brilhante: o ritmo do maracatu. Quando o grupo começa como "Maracatu Trovão das Minas", ao se auto-identificar maracatu, um ritmo de uma manifestação oriunda de um movimento de resistência de uma região étnica e racialmente específica, o termo gerou no grupo a sensação de "limitação", pois, com ele, vinha uma projeção simbólica com a questão negra: esperava-se, a partir do nome dado ao grupo, a mesma estética, música, formação e, principalmente, a relação com a negritude presentes nos maracatus-nação – fato que nos permitiu considerá-lo enquanto um grupo de linguagem negra. No entanto, como era apenas um grupo de jovens interessados na música e somente na música, aos poucos o grupo foi perdendo os outros elementos estéticos que o aproximavam do Maracatu Nação Estrela Brilhante. Enquanto as catirinas – dançarinas do maracatu – desapareceram do grupo; tocar outros ritmos além do maracatu, como o boi ou o coco de roda, ou deixando as loas do Maracatu Nação Estrela Brilhante para compor letras do próprio grupo, foram ficando cada vez mais recorrentes. Nessas novas letras de músicas autorais do Trovão das Minas, regido por Lenis Rino, também começam a se apagar essas referências negras, só permanecendo a estrutura de canto e resposta, como no maracatu, o que pode ser percebido no único verso de uma de suas loas: "Eu e os manos meus viemos fazer um baque de luz".

O nome "Grupo Percussivo Trovão das Minas", ao qual se aderiu ainda sob a regência de Lenis, em substituição ao nome "Maracatu Trovão das Minas", veio com o objetivo de trazer para o grupo a liberdade em serem versáteis, isto é, as experimentações, criações, composições passaram pelos mesmos processos criativos de qualquer grupo musical. Além do termo "grupo", foram também encontrados registros do nome "Bloco Percussivo Trovão das Minas". Com o termo "bloco", essa liberdade se manteve, reforçada também pelo fato de que o termo faz alusão apenas à parte profana e musical dos maracatus: o bloco de Carnaval. Com a saída de Lenis, o

grupo passou a se auto-nomear como Trovão das Minas, e a nova direção musical foi trazendo aos poucos em suas composições, de forma mais consistente, a presença da religiosidade, do louvor à ancestralidade, do respeito à Nação Estrela Brilhante, e as outras expressões que o grupo pesquisa – o que fica notório na seguinte loa composta pela então regente Daniela Ramos:

> O nosso batuque é forte, e tem a origem de uma tradição / Subindo e descendo ladeira, faz tremer a terra, bate o coração / Viva o Estrela Brilhante, viva dona Santa e dona Mariú / Viva dona Marivalda e a Estrela Brilhante de Igarassu / Viva o Bumba meu Boi, viva todos reinados e o nosso Congá / Viva todos Afoxés, e viva a Ciranda de Itamaracá

Essa mudança pode indicar a influência pessoal de Daniela Ramos, percussionista envolvida com o candomblé, bem como com a intensificação progressiva da convivência com a realidade da Nação Estrela Brilhante, com o maior fluxo de integrantes deste maracatu no Trovão das Minas, como a vinda periódica do Príncipe Janathan ou de batuqueiros, que vêm ministrar oficinas para os membros do grupo e comunidade. Este aprofundamento entre as relações dos integrantes do grupo com os integrantes do maracatu pernambucano gera um espaço de convívio que alimenta o respeito e a identificação. Apesar disso, não há por parte dos integrantes uma noção de pertencimento racial, ou desejo de se discutir o papel do Trovão diante da Cultura Negra que este se apropria. Também é notória a diferença de tratamento, relação e cargos ocupados pelos negros e não-negros do grupo. O Trovão das Minas se inspira em uma manifestação afro-cultural, e é essencializado a partir dela: ao ver tambores, e as músicas que falam sobre Orixás, sobre a ancestralidade negra, sobre países e povos da África, o público projeta nas apresentações do Trovão o mesmo conteúdo estético e temático dos maracatus, com toda uma carga política e religiosa a qual o próprio grupo não pretende sustentar. Trata-se de um grupo que tem pesquisado e reproduzido há anos a música de uma manifestação cultural negra oriunda dos terreiros de candomblé: movimento de resistência frente aos resquícios do período escravocrata; e, atualmente, movimento de resistência da cultura negra frente a um cotidiano massacrante de uma "favela": o isolamento espacial, a falta de acesso a boas condições de estudo, saneamento, moradia, alimentação, saúde, lazer, a presença do tráfico, da violência das dezenas de instituições religiosas que condenam o candomblé, o maracatu, suas manifestações, seus ritos. Mas quando é tra(du)zido para o sudeste do país, o Trovão tende a apagar as identidades que transitam no maracatu e a rejeição a essas identidades, ao contrário da flutuação linguística discutida neste trabalho, é consciente, e defendida por grande parte de suas/seus integrantes. Essa grande parte, na qual se incluem também negros, crê em uma desnecessidade em se tratar de assuntos étnico-raciais e culturais, por ser um grupo estritamente musical. Esta maioria não se identifica inteiramente com o Outro

(no caso, com os integrantes do Nação Estrela Brilhante), e mais uma vez o traduz, sob um olhar "branqueado", que destitui sua voz e a de seu espaço, sua realidade. Erige-se assim uma nova voz: a do observador, pesquisador, que decide o que cala e o que visibiliza de seu "objeto de estudo".

Em todas as conversas, esta conduta é reiterada pelo discurso da "democracia racial" e de uma "miscigenação bem-sucedida, positiva e natural". Esse sintoma é recorrente e abordado por Bento (2002), quando esta deduz que:

> Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros (BENTO, 2002, p.).

Percebemos, assim, que o próprio maracatu e sua linguagem recebem denominações de seus praticantes "parafolclóricos"[156] de "roots"[157], "tribo", associando a manifestação de cultura negra ao "forte", "viril", "rudimentar" e não a atributos "civilizados", como "cultural", "de grande potencial intelectual", por exemplo (FANON, 2008). Mesmo com tamanha flutuação linguística, porém, perduram certas características que escapam às sutis e, muitas vezes, não percebidas tentativas de seu silenciamento e controle por grande parte dos seus integrantes: o nome "Trovão", menção ao Orixá Xangô, reforçada pela logomarca do grupo (dois machados, e as cores vermelho e branco, comuns ao Orixá nas Nações Jeje-Nagô); os ritmos nos quais se inspiram – mesmo quando não executam o maracatu, os outros ritmos advém da mesma linguagem negra e de tradição oral, como a ciranda, o afoxé, o congado, o boi. O conflito identitário, nesse sentido, parece sempre ter estado ali, estabelecendo relação direta entre a busca pelo nome mais adequado ao trabalho e a dificuldade de estabelecer para este um nome que lhe trará uma identidade definitiva. E essa busca angustiada por uma identidade definitiva mais uma vez retorna à ideia de meta-narrativa abordada por Rajagopalan (2006), do que é cultura negra e do que deve ser a cultura negra que brancos, economicamente abastados, de formação acadêmica, perfil dominante no Trovão, devem reproduzir. Até onde se pode ir ao se tratar de Cultura Negra para que esta não lhes defina "negros demais", mas apenas "o bastante", ou, ao menos, "aceitável"?

---

[156] O termo "parafolclórico" é utilizado nas Nações de Maracatu pernambucanas para designar grupos que "brincam o maracatu" em outras localidades, sem necessariamente serem integrantes de uma Nação.

[157] O termo *roots*, do inglês "raiz", é usado como gíria para se relacionar a grupos de matriz africana tradicional. Pode ser entendido como "de raíz", "ancestral", "aquilo que nos religa a nossos antepassados", "tribal", "original".

6. Como o Trovão se explica: análise do release do grupo, difundido em 2012, nas redes sociais.

> Com seu trabalho, o Trovão das Minas vem difundindo a importância do Maracatu, sendo o pioneiro deste gênero no estado, multiplicando o conhecimento, formando batuqueiros e incentivando a criação de diversos grupos deste estilo musical, não só em Minas Gerais, como em outros países do mundo. É o caso do Baque Bamba, em Toronto, no Canadá; Baque Torto, em Bruxelas, na Bélgica; Baque Mandacaru, em Barcelona, na Espanha e Grupo Tamaracá, em Paris, na França. Grupos formados e coordenados no exterior por batuqueiros e batuqueiras, que tiveram no Trovão das Minas sua primeira escola de Maracatu e, hoje, rompem as fronteiras culturais e divulgam esta manifestação da Cultura Popular para o mundo.[158]

Os grupos de maracatu tradicionais vêm, há aproximadamente uma década, sendo convidados para participar de eventos culturais em diversos países da Europa, como Espanha, Alemanha e França. Esses convites surgem a partir de estrangeiros que vêm pesquisar "música brasileira", "cultura brasileira", e acabam por descobrir o maracatu. A cada carnaval é comum encontrarmos belgas, austríacos, espanhóis que estudam, ensaiam e, muitas vezes, saem nos desfiles das agremiações carnavalescas. Em 2000, por exemplo, a Nação Estrela Brilhante fez uma turnê na Europa: Mestre Walter, Mestre Maurício, Rainha Marivalda e mais setenta batuqueiros. Em 2012, o número de pessoas diminuiu, mas, aproximadamente, trinta pessoas foram à Europa para ministrar oficinas e fazer shows. Esse circuito acabou abrindo portas para os grupos "parafolclóricos", cujos representantes acabaram montando grupos de maracatu nesses lugares. Ao contrário do que acontece com os batuqueiros da Nação Estrela Brilhante, essas pessoas tiveram a oportunidade de fixar residência ou permanecer nesses países por longos períodos de tempo, constituindo seus trabalhos. Dessa forma, aqui há um primeiro problema na auto-descrição do grupo, pois o discurso os apresenta como aqueles que "rompem as fronteiras culturais e divulgam esta manifestação da Cultura Popular para o mundo". Em momento nenhum, aborda-se que essas portas foram abertas pela Nação Estrela Brilhante e pelo próprio maracatu. Entende-se no texto que essa abertura é atribuída ao Trovão das Minas. Destacamos também que, no trecho citado, o Trovão se põe como formador de "batuqueiros". É fato que o grupo mantém além de seu trabalho artístico oficinas permanentes, pagas, para qualquer interessado. No entanto, esses batuqueiros não são formados só pelo Trovão: são frequentes as oficinas com os batuqueiros da Nação e até mesmo com os Mestres; sem mencionar as idas ao Recife, nos ensaios para o Carnaval.

O texto, então, continua:

---

[158] Informação encontrada no site/blog Nome do Site. Disponível em: http:// www.blogdotrovaodasminas.blogspot.com/p/o-grupo.htm. Acesso em: 26 fev 2017

> O Trovão traz a cultura centenária de Pernambuco como uma novidade para Minas, tendo sido bem recebido não só pelo jovem público mineiro, como também pelas tradicionais Guardas de Congo e Moçambique, já tendo apresentado na Comunidade dos Arturos, de Contagem, com a Guarda Treze de Maio, do bairro Concórdia, e com as Guardas do Bairro Aparecida, ambas em Belo Horizonte.[159]

É muito interessante essa passagem, porque ela mostra que, de certa forma, o grupo é aceito como de expressão negra: há certa abertura dos movimentos artísticos negros para grupos como o Trovão, já que eles de certa forma colaboram para sua difusão. Porém, a falta de sensibilidade e de espaço para a negritude no grupo, a falta de pertencimento étnico, e a ausência quase completa de reflexões sobre esses temas, causam, por vezes, desavenças, quando ocorrem esses encontros. Por exemplo, no encontro citado com a Guarda (de Congado) Treze de Maio, em que o Trovão foi a convite da própria guarda, uma das músicas do repertório trazia como refrão: "Treze de maio não é dia de negro", fato que causou desconforto aos presentes, e revolta aos líderes da guarda.

> Em seu repertório atual, estão as tradicionais Lôas do Estrela Brilhante, Toadas de Domínio Público e releituras musicais de alguns importantes compositores mineiros e pernambucanos (...). Nas Loas de sua própria autoria, o Trovão das Minas reverencia a Nação Estrela Brilhante (...), homenageando também o Congo, o Moçambique, o Povo Nagô, o Povo Bantu e muitos outros universos, que permeiam as expressões da identidade e cultura de um povo. (...)O Trovão das Minas espera, através de suas oficinas, shows e arrastões (cortejos na rua), continuar difundindo e fomentando a Cultura Popular e incentivando o intercâmbio cultural entre a música do Maracatu e das tradicionais Congadas mineiras. Um trabalho que visibiliza e fortalece a Cultura Popular, unindo a riqueza e diversidade cultural da música do Povo Brasileiro.[160]

Nesta conclusão, fica claro o enfoque do grupo: a cultura popular, neste caso, negra. Entretanto, esta é destituída de qualquer traço político, ou étnico: um epistemicídio, já que o grupo se detém a reproduzir apenas sons e palavras que para seus integrantes não representam nenhum grande significado. Retira-se a identidade negra que é utilizada nesses ambientes como ferramenta de resistência social e política, para reiterar mais uma vez o imaginário popular brasileiro sobre o negro.

Trovão das Minas: um dos muitos espelhos das relações étnico-raciais do Brasil

[159] *Ibidem*.
[160] *Ibidem*.

Neste trabalho, baseamo-nos em materiais de divulgação publicados em redes sociais, jornais, entre outros, em que o grupo se descreve em momentos e situações distintos. Tomando como base os materiais até agora analisados, é possível considerar alguns aspectos relevantes no que diz respeito aos processos de branqueamento aos quais estão sujeitas as manifestações culturais de expressão afro no país. O Trovão das Minas se encontra em um lugar do conforto: a maior parte de seus integrantes é branca, "pesquisa" ou "brinca" de maracatu – ou outras manifestações de expressão negra, mas sem que este lhe exija ou represente qualquer posicionamento político ou social. Se designa apenas a concentrar seus estudos nos ritmos da Nação Estrela e divulgá-los dentro e fora do país Hoje há grupos que nasceram do Trovão em diversos países, como Espanha, Canadá, França e Bélgica, mas, diferente do impacto e relevância que a Nação Estrela Brilhante e seus integrantes têm nesses países; e é perceptível a aceitabilidade do grupo, pelo mercado cultural, no Brasil e fora do país. Podemos dizer que o Trovão não contesta a branquidade, mas se beneficia dela. E a negritude lhes escapa quando se reproduzem as falas do Maracatu Nação Estrela Brilhante, quando loas são cantadas, quando as vozes negras rompem barreiras – culturais, sociais, econômicas, raciais, geográficas, e surgem em seu discurso. É um grupo frequentemente associado à cultura negra por seu público, mas abnega-se da responsabilidade de tratar de qualquer abordagem ou posicionamento às questões raciais do Brasil: não no sentido de se defender a manutenção de um suposto "maracatu original", já que as identidades estão sempre em movimento, mas de apontar a falta, em grupos como esse, de um compromisso político e social frente às manifestações culturais negras as quais pesquisam. No Brasil, sob o mito da democracia racial, o negro sempre é posto em associação à "subalternidade", ao "rudimentarismo", à "pobreza", por todos os nossos veículos de formação e informação (FANON, 2008): brancos, negros, indígenas, homens e mulheres, hetero ou homossexuais, todos expostos às mesmas noções. E mesmo nos lugares sociais em que o negro aparece "positivamente", como na música, é necessário que ele passe pelo crivo do padrão homem, branco, heterossexual, bem-sucedido economicamente, detentor do conhecimento científico dominante", pela norma da branquidade. Então estas manifestações estão sempre sujeitas, ainda que em menor escala: ou ao rechaço impingido no vasto conhecimento intelectual do negro; ou à invisibilidade, o não (re)conhecimento pela sociedade geral; ou ao branqueamento. No caso do Trovão, a branquidade sustenta-se na superficialidade: não se trata da não apropriação de uma identidade religiosa específica, por exemplo, mas da alienação dos integrantes acerca dos porquês da presença de uma identidade negra evidente em seu trabalho, e acerca das discussões, compreensão, visibilização dessa identidade.

Referências

AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). In:*Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUTI. *Quem tem medo da palavra negro*. Revista Matriz, Porto Alegre, nov. 2010.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. *In: LARROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001*.

FANON, Frantz. Pele negra**,** máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, *2008*.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não marcada. In: *WARE, Vron (Org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307-338.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais.* Trad. Adelaine La Guardiã Resende *et al*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. Vozes, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A inter-ação pela linguagem. Contexto, 1992.MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In. *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.* Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2000, p. 15-34.

MUNIZ, Kassandra. *Linguagem e Identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil*. Diss. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística, UNICAMP, Campinas.[Links], 2009.

MUNIZ, Kassandra. Sobre política linguística ou política na linguística: identificação estratégica e negritude. In: FREITAS, Alice Cunha (Org.). *Linguagem e exclusão*. Uberlândia: EDUFU, 2010.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 59-90.

In RAJAGOPALAN, Kanavillil, FERREIRA, Dina Maria Martins. *Políticas em linguagem: perspectivas identárias.* São Paulo: Mackenzie, 2006. p. 39-60.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o encardido, o branco eo branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2014. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção*

social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 07-72.

MÚSICA, LITERATURA E TEATRO: A LINGUAGEM MUSICAL DE MARIA BETHÂNIA

Marlon de Souza Silva[*]

Resumo:
Maria Bethânia é uma das cantoras mais expressivas da MPB. Sua trajetória iniciou-se em um período de consolidação da música popular brasileira no contexto de ditadura militar, um momento de forte debate sobre o papel das artes. Ao longo de sua produção musical, ela inventou uma nova forma de interpretar o que se canta através da junção entre música, literatura e teatro. A partir da trajetória artística da cantora, este trabalho tem como objetivo analisar de que forma esses três elementos se fazem presentes demonstrando, como eles contribuem para uma invenção de uma nova linguagem musical criada por Bethânia. Para tanto, a metodologia utilizada baseou-se nos pressupostos da relação entre História e Música e também, da Literatura e Música. Durante muito tempo, as análises historiográficas que se utilizaram da música como instrumento ou fonte, voltaram-se exclusivamente para as letras das canções. Porém, a análise da música propriamente dita e a análise da *performance*, também possuem fundamental importância. Somente o entrecruzamento das análises de ambos pode fornecer informações capazes de guiar reflexões mais completas. Soma-se a isso a recepção pelo público e a sua reação aos elementos da canção, que também são aspectos importantes a serem explorados durante os estudos em torno do material musical em questão. A partir dessa análise global das músicas montou-se um banco de dados em que foram analisados tanto os parâmetros poéticos quanto os musicais de cada canção. A relação entre Literatura e Música parte do pressuposto de que existe uma música das palavras, sendo que a emissão das vogais e consoantes dá a estas uma sonoridade particular. E, a disposição das sílabas, o ritmo. A sonoridade e o ritmo das palavras permitem entender a musicalidade da poesia. Sendo a literatura uma linguagem carregada de significado, a relação entre os dois campos nos permitiu analisar tanto a obra quanto a *performance* de Bethânia e como ela transforma a poesia em música em seus shows e discos. Portanto, as fontes analisadas foram os discos, shows, roteiros, dvd's, além de pesquisa de vendagem de discos e matérias jornalísticas. Maria Bethânia fez parte de toda uma geração que ajudou a consolidar a moderna música popular brasileira. Enquanto intérprete, se apropria das canções, dos textos, construindo uma linguagem musical própria, em que música, literatura e teatro se fundem a partir da dramaticidade da cantora. Neste sentido, a dramaticidade é o eixo central da linguagem musical de Bethânia. Logo, em 50 anos de palco, inventou um modo de interpretar próprio levando aspectos teatrais para shows; misturando literatura e música; cantando descalça; usa sempre as mesmas pulseiras e o mesmo colar; ao terminar o show, faz reverência ao maestro e ao público; sai do palco correndo com a mão direita elevada para o alto. Estes fatores demonstram a construção de uma linguagem própria de interpretar no meio artístico brasileiro.

Palavras-chave: Música. Literatura. Teatro. Linguagem. Maria Bethânia.

Introdução

A trajetória artística profissional de Maria Bethânia iniciou em um espetáculo de forte teor político-social, o *Opinião*, em 1965. A partir do sucesso oriundo de sua participação neste evento, gravou seu primeiro compacto ocorrendo assim, sua inserção no mercado fonográfico.

[*] Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em História pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Professor do Centro de Ensino Superior de Conselheiro Lafaiete (CES-CL). (marllonssilva@yahoo.com.br)

Os primeiros anos de sua carreira foram marcados pelo teatro, e consequentemente, a literatura, seja nos shows organizados pelo Arena, seja amadoramente, nos shows realizados em Salvador, no Vila Velha. Além disso, música, teatro, poesia, permearam o universo vivenciado por ela na infância através da influência dos pais e familiares.

Para entender a construção de sua carreira, tornou-se necessário analisar, para além de sua obra, os aspectos de sua vida, principalmente, os relativos ao período vivenciado em Santo Amaro da Purificação e em Salvador. O universo familiar de sua cidade natal e também o contexto cultural soteropolitano do início dos anos 1960 influenciaram significativamente Maria Bethânia no que se refere ao universo artístico, como o teatro, a literatura e a música. Ao longo de sua trajetória, em pouco mais de 50 anos de carreira, Maria Bethânia construiu e consolidou uma linguagem musical própria que revolucionou a forma de se fazer espetáculos de cantora no país, tornando-se referência no meio artístico brasileiro.

Esta linguagem encontra-se presente em seus espetáculos, mas também, em seus discos gravados em estúdio. Partindo desse pressuposto, o objetivo desse trabalho é analisar de que forma Maria Bethânia construiu esta linguagem musical e como os elementos constitutivos desta se fazem presentes, tendo como respaldo teórico-metodológico a relação entre música e história e também, música e literatura.

1. Infância e arte: o universo cultural de Maria Bethânia em Santo Amaro

Maria Bethânia (1946) nasceu em Santo Amaro da Purificação, sendo a mais nova entre os oito irmãos da família Velloso. Filha do agente postal telegráfico José Telles Velloso e da dona de casa Claudionor Vianna Telles Velloso, mais conhecidos como seu Zezinho e dona Canô. Um fato curioso é a escolha do nome de Bethânia: quando ela nasceu, Caetano tinha quatro anos e escolhera o nome devido à música Maria Betânia, uma valsa composta por Capiba, da qual gostava e que possuia os seguintes versos: “Maria Betânia, tu és para mim / A senhora do engenho...”, sucesso na voz de Nelson Gonçalves nos anos 1940. Caetano afirma que como havia outras sugestões, seu pai escreveu os nomes em pedaços de papel e colocou dentro de seu chapéu, pedindo para ele tirar na sorte. Saiu o de sua escolha. Apesar de ter sabido muitos anos depois, através de suas irmãs, que seu pai escrevera Maria Bethânia em todos os papeis, o compositor prefere acreditar na autenticidade do sorteio, que segundo ele, confere mais realidade ao que se passou desde então (VELOSO, 1997, p. 54).

Bethânia viveu os primeiros anos de sua vida na Santo Amaro dos anos 1940 e 1950. Da mesma forma que outras cidades, Santo Amaro sofreu influências da cultura

norte-americana neste período. Principalmente, através do rock e do cinema. Além dos filmes americanos, também eram exibidos filmes franceses, italianos e mexicanos nos cinemas da cidade, como o Cine Subaé. Apesar desta influência internacional, a música brasileira se fazia presente, não só através de gêneros tradicionais da região como o samba de roda, mas também com as músicas executadas nas rádios, como o samba-canção. Estas referências fizeram parte da infância e adolescência da cantora. Além de ter essa vivência próxima com as diversas manifestações culturais santamarenses, Bethânia teve contato com outro universo cultural dentro de sua própria casa: seu pai andava recitando poemas pelo corredor e, vários poetas amigos de seu Zezinho se encontravam em sua casa para ler poesias. Este universo literário marcou a infância de Bethânia e de seus irmãos[161].

Outro aspecto importante vivenciado por Bethânia na infância está relacionado com sua mãe. Foi através de dona Canô que ela teve suas primeiras experiências atuando amadoramente como atriz. Em entrevista concedida em 2005, Bethânia relembrou este fato:

> Não era como cantora, era como atriz. Minha mãe dirigia por conta daqueles cursos da infância dela, onde ela dava uma de atriz. Quando eu nasci ela já era mais senhora, mãe de sete filhos, e dirigia algumas meninotas e garotas da minha idade, sempre organizando alguma peça. A gente chamava aquilo de drama, não de teatro, e minha mãe gostava de me colocar pra atuar. Eu me divertia muito [risos]. Eram uns personagens muito loucos, uns esquetes engraçados, podia ser comédia ou drama, mas normalmente, era bem melodramático (WEINSCHELBAUM, 2006, p. 187).

Destaco nesta fala da cantora a relação da mãe com as artes cênicas e sua participação nestas montagens amadoras, mais para o lado lúdico. Outra questão importante relaciona-se com o tipo de esquetes montados por dona Canô. Segundo Bethânia, estes podiam ser comédia ou drama, porém, eram bem melodramáticos, ou seja, eram marcados por um exagerado sentimentalismo. Sentimentalismo este que se tornou marca da carreira posterior de Maria Bethânia. Estas montagens eram chamadas

[161] A escritora Mabel Velloso, irmã de Maria Bethânia, em sua fala no "Congresso Brasileiro sobre o Canto e a Arte de Maria Bethânia em 45 anos de palco", retomou essa questão. Segundo a escritora, a casa vivia cheia de poetas e a relação do pai com a poesia marcou a vida de todos os irmãos Velloso. Como exemplo, ela cita um poema de autoria desconhecida, intitulado "Lúcia" – poema este que o pai recitava e todos os irmãos aprenderam e sabem até hoje. O congresso foi realizado nos dias 04 e 05 de fevereiro de 2010, no teatro Martim Gonçalves, em Salvador. Maria Bethânia também aborda este fato e recita o poema citado nos extras do DVD *Tempo, tempo, tempo, tempo*, de 2006.

por eles de "drama". Sintomaticamente, em 1972, Bethânia gravou um LP intitulado *Drama – Anjo Exterminado*, título extraído da música *Drama* composta por Caetano Veloso, responsável pela direção do disco. Não posso afirmar que a composição está intimamente relacionada a este fato vivenciado por eles na infância. Porém, a partir da concepção do disco e das letras das músicas, percebo uma relação com estes "dramas" de sua infância e com o tom sentimental dos melodramas expostos nas letras das canções gravadas por ela.

A música de Caetano permite estabelecer uma relação com este ato de interpretar em casa quando criança, principalmente nos versos: "Adeus / Meu olho é todo teu / Meu gesto é no momento exato / Em que te mato / Minha pessoa existe / Estou sempre alegre ou triste / Somente as emoções / Drama / E ao fim de cada ato / Limpo no pano de prato / As mãos sujas do sangue das canções". Fazendo um paralelo com a fala de Bethânia na entrevista, pode-se inferir que os versos da canção demonstram uma provável relação com os "dramas" dirigidos por dona Canô. Segundo ela, estes poderiam ser comédia ou drama, porém, bem melodramáticos. Os versos "Estou sempre alegre ou triste / Somente as emoções / Drama" podem ser vistos da mesma forma. Aqui, há a presença da comédia e do drama (estou sempre alegre ou triste), porém, o tom dramático prevalece, tal qual na fala de Bethânia, "somente as emoções, drama". Os versos "E ao fim de cada ato / Limpo no pano de prato / As mãos sujas do sangue das canções" podem remeter também à direção de dona Canô, uma direção "caseira", poderia ser dito dessa forma, representada na canção pelo pano de prato. Porém, ao contrário dos esquetes "caseiros", aqui o que está no centro do drama é a canção – ato que Bethânia passou a exercer posteriormente.

O que prevalece é o tom melodramático, perceptível nos versos: "Meu gesto é no momento exato / Em que te mato". Este tom de drama norteia todo o disco que, ao invés de textos, é feito através de música. A maioria das canções traz essa característica, como pode ser percebido nos trechos: "Oh gelada solidão / Que tu me dás coração / Não é vida nem é morte / É lucidez, desatino / De ler o próprio destino / Sem poder mudar-lhe a sorte"[162]; e "Num recurso derradeiro / Corri até o banheiro / Pra te encontrar, que ironia / E que erro tu cometeste / Na toalha que esqueceste / Estava escrito bom-dia"[163]. A própria concepção do disco transmite a ideia de um drama. O disco possui uma capa dupla, que, ao ser aberta, remete a um libreto de peça teatral. Na parte interior, encontra-se escrito: "Anjo exterminado", "Drama" e Maria Bethânia; além da ficha técnica. Além disso, trazem as letras das músicas divididas em dois

[162] Trecho da música *Maldição*. Composição de Alfredo Duarte e Armando V. Pinto. Gravação de Maria Bethânia, *Drama*, LP, Philips, 1972.
[163] Trecho da música *Bom dia*. Composição de Herivelto Martins e Aldo Cabral. Gravação de Maria Bethânia, *Drama*, LP, Philips, 1972.

atos: Ato 1 e Ato 2. "Anjo exterminado" pode ser entendido enquanto o título do espetáculo; Drama, como o gênero e Maria Bethânia, como a autora. Sintomaticamente, o disco é dedicado a Fauzi Arap, diretor de teatro.

Retomando a relação de Bethânia com as artes cênicas na infância, por intermédio de sua mãe, na mesma entrevista citada acima, ela relaciona este fato com a educação que dona Canô recebera quando jovem:

> De algum modo, minha mãe teve uma educação muito especial. Quando ela era jovem, adolescente, em Santo Amaro da Purificação, existia um estilo de educar as crianças diferente de tudo o que eu conheço. Na cidade havia um senador da República que vivia com a mulher. Eles tinham uma fazenda, uma usina de açúcar – eram muito ricos – e nas férias escolares, quatro ou cinco meses por ano, essa senhora levava as adolescentes de família para essa fazenda e as educava. Educava como antigamente se educavam príncipes e princesas: ensinava a cantar, a tocar, a cozinhar, a bordar, a representar, a ler – aprendiam a ler no colégio normal, mas ela ensinava a relação com a literatura –, a costurar, formava aquelas moças. Minha mãe frequentou muito esses grupos de Dona Sinhazinha Batista. Desde muito cedo ouvia minha mãe cantarolando árias de ópera, por exemplo. O que mais tinha nesses lugares era música. Uma formação linda, uma construção bonita (WEINSCHELBAUM, 2006, p. 186).

O que chama a atenção nesta citação é a formação recebida por dona Canô fora do ambiente escolar. Educação oferecida por uma esposa de um senador, dono de uma usina de açúcar. Percebe-se aqui o resquício de uma sociedade senhorial, aristocrática, baseada na produção açucareira. Para além da educação recebida na escola, aprendiam-se ofícios de uma dona-de-casa, como cozinhar, bordar, costurar. Mas também, atividades relacionadas às artes, como tocar, cantar, representar e a relação com a literatura. Em sua casa, por exemplo, possuía um piano – instrumento muito utilizado na educação, principalmente, das mulheres. A música era uma constante na casa dos Velloso. Dona Canô, além de cantar, ouvia muito rádio. Seu Zezinho, apesar de não possuir dotes musicais, gostava de ouvir sambas e canções de Dorival Caymmi e Noel Rosa, este último, interpretado por Aracy de Almeida (CALADO, 1997, p. 24). Bethânia atenta para essa relação com a música em sua casa:

> Agora, dentro de casa, da casa dos meus pais, se ouvia música popular brasileira, um pouco de clássico que vinha do lado da minha mãe e um pouco de música religiosa que vinha através de minha tia, que morava conosco e cantava na igreja (WEINSCHELBAUM, 2006, p. 186).

Ouvia-se, então, além da influência clássica pelo lado da mãe, música religiosa. Como ela disse, o que mais tinha nesses lugares era música e desde cedo ouvia sua mãe

cantarolando árias de ópera. Na mesma entrevista de 2005, Bethânia falou sobre sua admiração pela cantora de ópera Maria Callas: "Em Callas a relação comigo é mais clara. Primeiro pela ópera, o drama, a tragédia que eu tanto gosto cenicamente; depois pela piada, pelo circo na ópera, que tem muito a ver comigo" (WEINSCHELBAUM, 2006, p. 187). Essa predileção por Callas pode estar relacionada com a experiência musical vivida em sua casa, por intermédio de sua mãe, que cantarolava árias, dentre elas, as pertencentes à ópera *Norma*, de Bellini. Outro aspecto importante nesta fala é a comparação feita por ela entre o circo e a ópera. Uma mistura de comédia e drama, tal qual no disco *Drama*. O circo desempenhou papel importante nas experiências de Bethânia em Santo Amaro e também, na sua posterior relação música-palco.

Dentre essas experiências musicais, a música popular brasileira foi a que mais influenciou a trajetória de Bethânia. Para ela, esta diversidade musical que pôde experimentar está relacionada ao fato de ter sido a caçula em uma família grande, com gostos variados. O que contribuiu para sua absorção dos diversos estilos e formação de seu gosto em termos de música: "Tive a sorte de nascer em uma família grande do interior da Bahia, do Recôncavo. Sou a caçula. Tive a felicidade de poder ouvir o gosto desses sete irmãos mais velhos, gostos completamente diferentes e, por isso mesmo, absorvi a riqueza da variedade" (WEINSCHELBAUM, 2006, p. 186). A música brasileira chegava até ela através dos discos, mas principalmente, do meio de comunicação responsável por lançar a maioria dos cantores brasileiros dos anos 1930 até o final dos anos 1950: o rádio.

Do início dos anos 1920 até final dos anos 1950, a rádio foi ponto de partida para vários cantores e cantoras populares da música popular brasileira, que, em sua maioria, influenciaram o gosto musical de Maria Bethânia. Em reportagem de 1969, ela falou sobre este fato: "Eu me lembro que, desde criancinha em Santo Amaro, as cantoras que eu gostava de ouvir eram de música de fossa. Nora Nei, Aracy de Almeida cantando Noel Rosa que é o rei da fossa. Ângela Maria, sempre fui vidrada por elas" (O PASQUIM, 1969). Em outra ocasião, ao ser questionada sobre Francisco Alves, respondeu:

> "Nunca gravei Chico Alves, pois foi o que menos ouvi, quem era fã na minha casa era minha irmã mais velha. Mas quando comecei a entender as coisas, ela já tinha ido pra Salvador. Então, ouvi mais Orlando Silva, Sílvio Caldas, Dalva de Oliveira, Aracy de Almeida. Chico era mais antigo para mim, nem conheço direito" (ESTADO DE SÃO PAULO, 1996).

A preferência de Bethânia pelas cantoras e cantores do rádio é ratificada por Caetano Veloso. Em seu livro, ele afirma a predileção desta por Noel Rosa, interpretado por Aracy de

Almeida (VELOSO, 1997, p.74). Ao analisarmos essas influências, podemos perceber um traço comum, a dramaticidade e o romantismo, que marcaram a trajetória artística de Maria Bethânia.

2. A experiência no Vila Velha

Bethânia viveu em Santo Amaro até 1960 quando se mudou para Salvador com o irmão Caetano com o intuito de cursar o ginásio. A adaptação na cidade deveu-se principalmente, à efervescência cultural em Salvador no início dos anos 1960, que tinha como ponto central de produção e divulgação, a Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, dirigida por Eros Martins Gonçalves[164]. Foi através dessa escola de teatro que os irmãos Veloso iniciaram um nível de atuação mais sistemática. Segundo Caetano, após assistirem a montagem de *A história de Tobias e de Sara*, de Paul Claudel, protagonizada por Helena Ignez e Érico de Freitas, no Teatro Santo Antônio, palco da Escola de Teatro, que a sensibilidade e a inteligência de Bethânia se abriram, e, a partir desse contato com o teatro, ela passou a sair para concertos, peças, filmes e exposições (VELOSO, 1997, p. 60).

A Escola de Teatro permitiu a ela um contato com peças de autores contemporâneos, como Paul Claudel, Tenessee Williams, Bertold Brecht e Albert Camus, fazendo-a interessar pelo teatro e a profissão de atriz. Bethânia não chegou a participar das aulas de teatro como aluna, mas assistiu algumas como ouvinte. Mesmo nesta condição e tendo contato com pessoas ligadas ao universo teatral, sua aproximação com o universo artístico de Salvador ocorreu através da música, a partir de seu contato com Álvaro Guimarães, conhecido como Alvinho, em 1962.

Ao criar a trilha sonora do curta-metragem do diretor, intitulado *Moleques de rua*, Caetano utilizou a voz de Bethânia. No ano posterior, 1963, Alvinho, ligado à Escola de Teatro, incluiu-a novamente em sua montagem da peça *Boca de ouro*, de Nelson Rodrigues. Antes da primeira cena, com o palco e a plateia às escuras, ela cantava sem acompanhamento e amplificação, a música *Na cadência do samba*, de Ataulpho Alves, Matilde Alves e Paulo Gesta. A partir desse momento, de acordo com Caetano Veloso, passou a existir um culto à voz

[164] A agitação cultural vivenciada na cidade de Salvador teve como idealizador Edgar Santos, criador e reitor da Universidade Federal da Bahia entre os anos 1946 e 1962, que investiu no avanço cultural da UFBA e da cidade, instituindo escolas de dança, música e teatro na instituição. Em sua concepção, a Universidade era entendida enquanto uma instituição de vanguarda, criativa, mas que caminhasse ao lado do desenvolvimento da região. Desta forma, Edgard levou para Salvador artistas e pensadores de vanguarda, muitos deles ligados às estéticas construtivistas do período, como Koellreutter, Yanka Rudzka, Anton Walter Smetak, Ernst Widmer, Pierre Verger, Agostinho da Silva, além desses, o governador da Bahia, levou Lina Bo Bardi, que assumiu o Museu de Arte Moderna da Bahia. Para maiores detalhes sobre *Avant-Garde* na Bahia, ver RISÉRIO, Antônio. **Uma história da cidade da Bahia.** Rio de Janeiro: Versal, 2004.

de Maria Bethânia entre os boêmios de Salvador. Havia sempre quem a pedisse para cantar um samba-canção de Noel Rosa ou Dolores Duran (VELOSO, 1997, p. 67).

Dentro do panorama cultural de Salvador, principalmente a partir das relações com o pessoal do teatro, Bethânia e Caetano conheceram Maria da Graça, Gilberto Gil, Fernando Lona, Tom Zé e Piti, e juntos, realizaram em fins de 1964, dois shows de música nas festividades de inauguração do Teatro Vila Velha, *Nós, por exemplo...* e *Nova bossa velha, velha bossa nova*, que deviam sua existência a bossa nova, surgida em 1959 com o disco Chega de saudade, de João Gilberto.

O primeiro, dirigido por Caetano Veloso, Gilberto Gil e Roberto Santana, tinha como proposta renovar a música popular brasileira a partir de jovens compositores, cantores e instrumentistas, tendo como eixo central, a bossa nova. O segundo, buscava não só divulgar a bossa nova, mas também, refletir sobre a mesma, assumindo um caráter totalmente didático e histórico, mostrando a trajetória da música popular brasileira até João Gilberto. Não terei condições de analisar aqui o roteiro dos espetáculos, mas gostaria de enfatizar as músicas interpretadas por de Bethânia. O roteiro dos shows baseava-se na bossa nova, seja através de composições do gênero, seja mediante músicas antigas interpretadas pela ótica bossanovista.

No primeiro show, Bethânia escolheu músicas de Noel Rosa e Batatinha, o que demonstra sua predileção por sambas tradicionais e de conteúdo dramático – tristes, como nas letras de Batatinha –, próximos do que estava acostumada a ouvir nos rádios. No segundo, apesar do roteiro não especificar quais as músicas interpretadas por cada participante, podemos inferir que as músicas estavam mais próximas da preferência de Bethânia: sambas-canções, compositores antigos, como Noel, e músicas românticas.

Muito antes do término do espetáculo *Nova bossa velha, velha bossa nova*, o grupo havia decidido que, após a apresentação, começariam a produzir shows individuais. Pela potência cênica de Bethânia, o grupo decidira que ela deveria iniciar a série de espetáculos individuais. Intitulado *Mora na filosofia* – título extraído do samba homônimo de Monsueto e Arnaldo Passos – o espetáculo teve direção de Caetano Veloso e Gilberto Gil, com produção de Orlando Senna e escolha de repertório de Maria Bethânia. Ao invés de músicas compostas recentemente, destacam-se músicas antigas. Caetano Veloso, apesar de não dizer quais músicas estavam presentes no roteiro, afirma que se tratavam de sambas-canções de Noel Rosa e Antônio Maria, baião, marchinhas antigas em ritmo mais lento e músicas compostas por eles (VELOSO, 1997, p. 79), corroborando uma escolha baseada na temática lírico-amorosa e na dramaticidade. Carlos Calado (1997, p. 59) também chama a atenção para isso. Em seu livro sobre a tropicália, afirma que o repertório da cantora era mais tradicional, com clássicos da

música popular brasileira, que tinham mais espaço em relação, por exemplo, à bossa *A felicidade*.

Outro fator importante refere-se ao fato de o show ter aproveitado o cenário da peça *Eles não usam black tie* de Gianfrancesco Guarnieri, encenada pelo grupo Teatro dos Novos no Vila Velha. Cenário criado pelo artista plástico Calazans Neto, simulando um morro de uma favela carioca. Não entrarei no mérito da peça, mas a utilização do cenário coloca uma questão. O porque de se usar um cenário destoante da proposta do espetáculo. Se por um lado o cenário foi produzido para uma peça que possuía um caráter político-social, por isso em discrepância com um show mais romântico, por outro, com base no roteiro, pode-se dizer que houve uma concordância entre ambos. A partir da concepção do espetáculo, pensado por Bethânia com participação dos diretores, posso inferir que o repertório foi pensado também a partir do cenário, o que reforça a relação existente entre o palco, a música e a literatura presente na trajetória da cantora.

O roteiro do espetáculo solo de Bethânia, bem como sua participação nos dois espetáculos coletivos, reafirmam a construção de uma carreira musical baseada em elementos dramáticos. Das músicas que ela interpretou durante o ano de 1964 em Salvador, boa parte foram canções do repertório antigo. Esta escolha pode estar vinculada ao tipo de canção que Bethânia ouvia em sua casa, através do rádio, principalmente, músicas da fossa, de conteúdo dramático, de Noel Rosa, Aracy de Almeida, entre outros cantores e compositores da era do rádio. Esta relação passou a ser uma constante no repertório gravado por ela em sua carreira profissional a partir de sua estreia no espetáculo *Opinião*, em 1965.

3. Música, teatro e literatura: a construção de uma carreira

A estreia de Maria Bethânia no cenário musical do eixo Rio-São Paulo ocorreu no dia 13 de fevereiro de 1965, ao substituir Nara Leão no *Opinião*. O convite feito à Bethânia para substituí-la partiu dos produtores do espetáculo, entre eles, Oduvaldo Vianna Filho e o diretor Augusto Boal, que seguiram a indicação feita pela própria Nara, que conhecera Bethânia no ano anterior em Salvador[165]. *Opinião* geralmente é citado como um ato de contestação ao regime instaurado em abril de 1964, bem como, em relação ao papel das artes em um momento de intensa discussão em torno do nacional-popular. O roteiro buscou mostrar criticamente as questões sociais e políticas a partir do morro e do sertão enquanto locais de resistência. Desta forma, a partir de sua interpretação de *Carcará*, de João do Vale e José Cândido, e da imagem de retirante nordestina, Bethânia recebeu o título de "cantora de protesto".

[165] Para maiores detalhes sobre o encontro de Maria Bethânia e Nara Leão, ver VELOSO, Caetano. **Verdade Tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997; CABRAL, Sérgio. **Nara Leão: uma biografia.** São Paulo: Lazuli Editora, 2008.

Com o sucesso do espetáculo, Maria Bethânia gravou, em março de 1965, um compacto pela RCA-Victor cujo carro-chefe foi a música *Carcará*. Ainda nesse ano, gravou pela mesma gravadora, um LP, intitulado *Maria Bethânia*, no qual a música também se fazia presente, iniciando assim, sua carreira discográfica. Desde então, gravou um total de 56 discos em que se encontram elementos diversos, como políticos, sociais e também românticos. Em sua obra, percebemos uma predileção pela dramaticidade, seja nos discos, seja nos espetáculos realizados em teatro.

Tal fato reforça-se ao pensarmos que, em sua trajetória, o amor funcionou como um meio de fugir do estereótipo gerado por sua participação no *Opinião*. Para fugir do sucesso e da imagem gerada por sua interpretação de Carcará, Bethânia voltou para a Bahia permanecendo por lá. O retorno ao Rio deveu-se ao convite feito por Guilherme Araújo para a realização de um show em boate. Este foi aceito desde que fosse baseado em músicas românticas (WEINSCHELBAUM, 2006, p. 193). Esses shows começaram em 1966, sendo realizados em boates e teatros até 1969: *Recital na Boite Cangaceiro*, realizado de 1966 a 1968; *Recital na Boite Barroco*, em 1968; *Comigo me desavim*, realizado no Teatro Miguel Lemos, em 1968.

Esses shows podem ser vistos como a continuação de uma tradição musical e como um resgate desta tradição, uma vez que manteve a forma de shows de boates dos anos 1950, principalmente, nas de Copacabana, bairro boêmio daquela década:

> O cotidiano noturno de Copacabana era vivenciado dentro dos bares, restaurante e boates, que atraíam artistas do rádio e do teatro, a alta sociedade, os cronistas da imprensa, a turma da música popular, políticos e visitantes em férias. Eram boas as opções: o Vogue, o Beco das Garrafas, o Little Club, o Baccará e o Club de Paris. As madrugadas no Beco eram intermináveis; tudo era música, bebida, papo livre, ensaios, promessas, talentos circulando à procura de um apoio. A música brasileira era a atração principal nas boates, nos pontos de encontros informais da boemia e também nas rádios, ainda no auge da popularidade (MATOS, 2005, p. 113).

Até os anos 1960, os artistas iniciavam suas carreiras tendo como referência o rádio e depois, as boates cariocas. Segundo Maria Izilda Matos (2005, p. 111), Copacabana era o centro da vida da capital federal e o samba-canção era a moldura do Rio. O romantismo do samba-canção e os shows em boates também marcaram a carreira de Bethânia. Nestes shows, ela revolucionou a forma de se fazer espetáculos no país, mesclando música e poesia, iniciada com *Comigo me desavim*. Isso não significa que textos não foram utilizados em espetáculos anteriormente. O próprio *Opinião* trazia essa marca, porém, se tratava de um espetáculo de teatro em que a música era um dos elementos e não, um show de cantora com elementos de teatro, tal qual os realizados por Maria Bethânia. Além da inserção de textos, marcaram também o início da

participação de diretores de teatro, na direção e concepção dos espetáculos, como Fauzi Arap, Bibi Ferreira, entre outros.

Essa característica marca a trajetória artística da cantora. Seus espetáculos, geralmente realizados em teatro, são dirigidos por diretores teatrais, com cenários criados por cenógrafos, há citação de poemas e textos de autores literários, entremeando com as canções, construindo assim, um texto único, um roteiro teatral. Ressalta-se que Bethânia também recita poemas em seus discos gravados em estúdio, fato iniciado com o LP *Pássaro da Manhã*, lançado em 1977. Ao analisarmos os discos e shows da cantora, percebemos que esta característica possui íntima relação com as experiências teatrais e musicais vivenciadas por ela ao longo de sua trajetória, tanto na infância, quanto em Salvador, no *Opinião* e, também, dos shows realizados em boates cariocas no início de sua carreira.

4. O drama no palco: a linguagem de Maria Bethânia

A linguagem refere-se a um sistema comunicação entre os indivíduos. Através desse sistema signos torna-se possível a transmissão de um discurso. Conforme demonstra Rabaça e Barbosa (1987, p. 367) a linguagem "é um fato exclusivamente humano, um método de comunicação racional de ideias, emoção e desejos por meio de símbolos produzidos de maneira deliberada". Se partirmos do pressuposto de que a linguagem não se restringe somente à palavra, e sim, a vários fatores como o corpo, a fotografia, o teatro, a música entre outros, podemos entender de que forma Maria Bethânia constrói uma linguagem musical própria.

Os aspectos da vida e obra da cantora esboçados acima demonstram a construção de uma carreira baseada em uma linguagem musical em que música, literatura e teatro são elementos fundamentais. Tal linguagem é marcada pelo romantismo e pela dramaticidade. Creio que isso está relacionado a dois fatores essenciais em sua formação musical: a interpretação e o palco. O romantismo em Bethânia está intimamente ligado à dramaticidade que as canções cantadas por ela possuem, pois permitem a ela, não apenas cantar, mas também, interpretar. Desta forma, esta dramaticidade relaciona-se com o palco, com a interpretação.

Abordei acima a relação da cantora com as artes cênicas na infância, em que atuava em dramas dirigidos por sua mãe e, da participação das aulas de teatro na UFBA. Este fato marcou sua trajetória artística funcionando como elemento central para o entendimento de sua obra, desde o início. O show *Mora na filosofia*, já demonstrava uma relação com o palco. Este foi pensado a partir de um cenário de uma peça teatral, preconizando o que viria a acontecer com *Comigo me desavim*. Nele, Bethânia intercalava músicas, em sua maioria, românticas com textos de diversos autores, como Clarice Lispector e Bertold Brecht, sendo dirigida por um diretor de teatro, Fauzi Arap.

Essa característica de utilizar textos em um espetáculo de cantora afirmou-se em *Rosa dos ventos – o show encantado*, de 1971. No espetáculo também dirigido por Fauzi Arap, no qual, além de se pensar em um roteiro baseado em músicas e textos – alguns textos foram escritos para o próprio espetáculo, como os de Clarice Lispector – , pensou-se também, em um cenário próprio para ele, sendo o expoente máximo da forma de interpretar da cantora, forma esta que marcou sua trajetória artística. Os outros seguem essa mesma linha, exceto *A cena muda*, no qual não se recitavam textos. Por se tratar de um espetáculo sobre os cantores do rádio, o título remete à forma de apresentação destes cantores. Ou seja, estes se apresentavam nas rádios e, posteriormente, em boites. Shows geralmente, em forma de recitais, sem a inserção de textos.

Em seus espetáculos percebem-se elementos do teatro, como textos, cenários e direção. Fauzi Arap, por ocasião do show *Pássaro da manhã*, aponta essa relação de Bethânia com o palco:

> Ela nasceu no palco, pelas mãos de Boal e da Nara Leão. Ela é muito mais do teatro. Acho que, se dependesse de outros meios de divulgação para se lançar, para existir artisticamente, talvez ela não fosse a artista que é. O vínculo da Bethânia com o teatro é imediato e original; vem da origem, do começo. O lugar dela é no palco (PACHEO, 1977).

Isso aparece também em algumas matérias do período, como nesta sobre *Rosa dos Ventos*, de 1971:

> Não se trata de um simples show musical, porque Bethânia representa o tempo inteiro. A expressão não se limita ao colorido pessoal que dá às canções o que seria muito: ela preenche o espaço do palco sem perder um efeito plástico e a riqueza de qualquer movimento. Não há hoje, entre nós, quem dê um passo mais harmonioso, apoie com maior encanto o corpo sobre a ponta de um pé arqueado, levante os braços com um desenho perfeito ou corra e se sente com uma teatralidade tão autêntica. Voz e corpo se fundem em Bethânia para trazer à tona musicalidade das entranhas (MAGALDI, 1972).

Em outra referente ao mesmo espetáculo:

> Não há possibilidade nenhuma de se enquadrar Bethânia entre as cantoras ou atrizes que militam em nossos palcos. Ela não é musical. Não precisa e não faz questão de demonstrar isso. Não assume compromisso nenhum com a música, nem com a melodia, a harmonia, a divisão, a respiração ou o ritmo. Ela parece que está no palco com o único intuito de se doar. E quanta coisa dá Bethânia durante todo o espetáculo! Bethânia também não é atriz e seus gestos que insinuam teatro são até primários, mas, como ela comunica (SILVA, 1972).

E também, em relação à *Drama, luz da noite*, de 1973:

> Se há alguma dúvida de que Maria Bethânia seja a melhor cantora brasileira do ponto de vista técnico-interpretativo no disco, ela mais uma vez dirime todas as dúvidas a respeito de sua incrível superioridade, quando enfrenta um público de teatro. Elis Regina e Gal Costa – cantoras essencialmente de disco – parecem amadoras se comparadas a ela em cena. Cantando músicas de autores diversos – de Chico Buarque a Ricardo Galeno, de Mário Lago a Gilberto Gil – ela consegue um nível interpretativo realmente recriativo num bom trabalho de revalorização do material usado. Na sua voz, melodia-harmonia-letra são reduzidas à matéria-prima e ela dá sua versão particular de cada música de forma – às vezes surpreendente e sempre agradável, criando um produto final que consegue entusiasmar e manter tensos os auditórios cada vez mais superlotados de seus espetáculos (PINTO, 1973).

Em todas essas falas percebe-se a importância do palco, do teatro nos shows de Bethânia. Em uma delas, por exemplo, o autor chama a atenção para a dificuldade em definí-la enquanto atriz ou cantora. Outro, atenta para o fato de sua superioridade no palco em relação a cantoras como Gal e Elis, essencialmente de discos, para usar o termo do autor. Isto pode estar relacionado à dramaticidade de Bethânia, à preferência por canções de teor dramático que a permita interpretar, para além do ato de cantar e até mesmo da técnica. Em entrevista ao O Pasquim (1969), foi retomada essa questão do maior sucesso no palco que no disco:

> O Pasquim – Porque a sua voz é melhor no palco que no disco? Você lota os teatros mas não vende muito discos.
> Bethânia – Vocês não devem gostar muito dos meus discos...

Essa pergunta feita à Bethânia corrobora a visão dos jornais citados acima em relação ao palco na obra artística da cantora. Em sua obra há uma maior incidência de discos gravados ao vivo, o que pode sugerir uma relação com os shows da cantora. Analisando os dados de vendagem de discos do IBOPE, percebe-se que os discos de Bethânia que figuram na lista dos mais vendidos, são os gravados ao vivo. Nas entrevistas citadas, os críticos chamam a atenção para a presença de Bethânia no palco. A presença destes discos nas listagens do IBOPE remete a isso, ou seja, a atmosfera de um show ao vivo para o disco. Por outro lado, pode-se pensar também em relação ao repertório destes discos. Nos que mais permaneceram na listagem há um predomínio de canções românticas. O conteúdo lírico-amoroso associado à dramaticidade que vai ter no palco seu local de expressão passou a ser a marca de Maria Bethânia. Não é por acaso que somente a partir de *Rosa dos ventos* seus discos começaram a aparecer na lista dos mais vendidos. Nesse show, no qual há uma relação do teatro com a música, Bethânia modificou a forma de se fazer espetáculos de cantores, mesclando música e textos, criando uma linguagem musical dramática cujo conteúdo principal é o romantismo.

Conclusão

A linguagem musical construída por Maria Bethânia constituiu-se a partir de sua relação com o teatro, literatura e a música, revolucioando a forma de se fazer espetáculos de cantora no Brasil. Tal fato iniciou-se com o show *Comigo me desavim*, de 1968. A partir de então, essa forma foi uma constante ao longo de sua trajetória artística. Ressalta-se que Mora na filosofia, o primeiro show individual de Bethânia, em Salvador, utilizou o cenário de Calazans. Se por um lado o cenário estava de acordo com o repertório do show, por outro, estava relacionado com a relação de Bethânia com a tradição musical, com sua preferência por canções dramáticas e românticas. Além de uma predileção por cantoras que possuíam uma interpretação mais dramática.

Percebo em sua experiência musical uma relação entre a música e o ato de interpretar, comum no teatro e cinema. Isso fica evidente em suas falas. Pode-se dizer que Bethânia preferia cantoras teatrais, ou seja, aquelas que interpretam o que cantam como se a música fosse um texto de teatro. A utilização de cenários reforça a ideia de um show musical visto enquanto um espetáculo teatral, no qual o texto é feito através de músicas e textos –interpretados por uma cantora-atriz.

Em relação às temáticas gravadas por ela, há um predomínio da temática lírico-amorosa. Entendo que a linguagem musical criada por Bethânia é dramática, cujo conteúdo é o romantismo, pois está ligada não só ao romantismo expresso nas letras, mas também na forma de se interpretar oriunda de cantoras e cantores anteriores a ela – cantores que formaram seu gosto musical por intermédio do rádio e do disco – e de suas experiências teatrais.

E aí reside seu papel enquanto intérprete: se apropriar de canções, construindo a partir daí, um discurso. Neste sentido, entendo que uma obra musical não é só feita por compositores, mas também por intérpretes. Maria Bethânia construiu uma carreira, a partir da qual se podem abordar diversos aspectos da cultura brasileira. Em 50 anos de palco, inventou uma linguagem a partir de um modo de interpretar que vem do início de sua carreira. Levou aspectos teatrais para shows de cantora; declama textos, passou a cantar descalça; usa sempre as mesmas pulseiras e o mesmo colar; ao terminar o show, faz reverência ao maestro e ao público; sai do palco correndo com a mão direita elevada para o alto. Tal linguagem revolucionou o cenário musical brasileiro no que se refere a shows individuais de cantoras.

Referências

BETHÂNIA, Maria. *Rosa dos ventos – o show encantado*, Philips, LP, 1971.

_____. *Drama – Anjo exterminado*, Philips, LP, 1972.

_____. *Drama – luz da noite*, Philips, LP, 1973.

_____. *Pássaro da Manhã*, Philips, LP, 1977.

CABRAL, Sérgio. ***Nara Leão: uma biografia***. São Paulo: Lazuli Editora, 2008.

CALADO, Carlos. ***Tropicália: a história de uma revolução musical.*** São Paulo: Editora 34, 1997.

Maria Bethânia defende a renovação na MPB. O Estado de São Paulo, 09/07/1996.

MAGALDI, Sábato. *Tom Jobim interrompeu o show para gritar: Linda, você é linda*. Jornal da Tarde, 04/05/1972.

MATOS, Maria Izilda Santos de. ***Âncora de emoções: corpos, subjetividades e sensibilidades***. Bauru: Edusc, 2005.

PACHEO, Tânia. *Maria Bethânia e Fauzi Arap: em cima do muro, o encontro da música com o teatro*. O Globo, 13/01/1977.

PINTO, José Neumanne. *A linguagem emocionante de Maria Bethânia*. Jornal da Tarde, 04/10/1973.

RABAÇA, Carlos Alberto & BARBOSA, Gustavo. *Dicionário de Comunicação.* São Paulo: Ática, 1987.

RISÉRIO, Antônio. ***Uma história da Cidade da Bahia***. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

SILVA, Walter. *Ela é um grito.* Folha de São Paulo, 04/05/1972.

Uma rainha para o rei. O Pasquim, 05/09/1969.

VELOSO, Caetano. ***Verdade tropical***. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

WEINSCHELBAUM, Violeta. ***Estação Brasil: conversas com músicos brasileiros***. São Paulo: Editora 34.

DUAS CONCEPÇÕES DE GÊNIO EM NIETZSCHE

Pablo Sathler[*166]

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar as duas concepções do conceito de gênio encontrado na filosofia de Friedrich Nietzsche (1844 - 1900). Como ponto inicial, tomaremos sua obra de estreia *O nascimento da tragédia* (1872), na qual o jovem filósofo ainda mostra-se refém de questões metafísicas. Em seguida tomaremos a assim chamada fase intermediária do filósofo; para tal tarefa elegemos a obra *Humano, demasiado humano* (1878), na qual o filósofo alinha-se à uma concepção classicista desvinculando-se de questões metafísicas. Junto a isso, apresentaremos algumas consequências de tal empreendimento indicadas pelo próprio autor. O saldo da leitura das duas concepções de um mesmo conceito será o caráter de formação (*Bildung*) do gênio artístico.

Palavras-chave: Gênio, Nietzsche, Estética.

Introdução

Do ponto de vista da filosofia, sobretudo da estética e da filosofia da arte, o conceito de gênio é tratado com certa frequência. Diversos autores como Kant, Hegel e Rousseau elucubraram o conceito como meio para outros grandes temas. Em contrapartida, autores como Schelling, Schopenhaer e os irmãos Schlegel versaram sobre o conceito de modo mais incisivo.

Fruto dessa última geração, Friedrich Nietzsche em sua obra de estreia *O nascimento da tragédia* menciona o conceito pela primeira vez de forma diluída em outras questões. A principal distinção feita entre o gênio nesse primeiro momento, será entre o gênio ingênuo (*näif*) e o gênio idealizado. Como exemplo desses casos, Nietzsche serve-se da figura de Homero e do Emílio de Rousseau, respectivamente. O primeiro é fruto da cultura na qual ele está inserido, revelando-nos o modo como a própria natureza atua; culminando no modo espontâneo de fazer artístico. O segundo artista aparece de modo idealizado, no qual há correlato direto entre natureza e sujeito. Ele entra em contato com a própria natureza e cria. Em outras palavras: um é natureza, o outro entra em contanto com. Para melhor aproveitamento do tema, cabe retornar alguns passo em sua obra de estreia a fim de compreender melhor a distinção entre ambos os modelos gênios.

Um dos principais tema abordados na obra de estreia de Nietzsche possui cunho existencial. Para tal empreendimento, nosso autor vale-se da filosofia de seu predecessor Schopenhauer e batiza os conceitos *Vontade* e *Representação*, sob nomes de deuses helénicos Apolo e Dionísio, respectivamente. A formação do universo – que de agora em diante será lido como natureza – atua ora configurando, ora destruindo. Ou seja, a natureza se forma, se

[*] Mestrando em estética e filosofia da arte pela UFOP, bolsista CAPES, pablosathler@gmail.com

constitui em movimentos opostos e contrários. Esses pares de opostos constituem-se da seguinte maneira: Apolo - nome grego para faculdade de sonhar - o deus das artes plásticas; o criador da bela aparência no mundo; o configurador; o responsável pelo princípio de individuação; aquele que delineia, que contorna, que marca o mundo. De modo distinto, temos Dionísio – nome grego para êxtase – o deus da destruição; da desmedida, aquele que destrói o princípio de individuação.

O caráter inventivo, criador – para não dizer artístico – surge frente à questões primevas de maneira distinta de Schopenhauer e faz do empreendimento de Nietzsche mais humanizado, mais próximo do vivente. Como bem sabemos, os deuses do Olímpio vez ou outra caminhavam sob a terra a fim de vivenciar experiências humanas. As afecções humanas como ira, inveja e amor faziam dos deuses entidades de certa forma corruptíveis e imperfeitas, diferente da concepção judaico-cristã que temos nos dias atuais. Essa aproximação criada por Nietzsche entre os conceitos citados e os deuses helênicos, torna simples, mas não menos exigente a formulação de hipóteses do problema. Ao valer-se de elementos que dizem respeito à criação para concepção de um problema metafísico, Nietzsche emprega características artísticas à questão. A criação do universo passa a valer sob o ponto de vista artístico, afinal, o universo não foi criado, inventando, assim como as obras de artes?

A maneira como cada deus atua, revela-nos as características particulares de cada um. Com aspectos fisiológicos, ou seja, diretamente ligados ao corpo, a imagem relacionada a Apolo é o sonho e a imagem relacionada a Dionísio é a embriaguez. O primeiro atua configurando e formando a natureza e nos revela o princípio de individuação, o segundo mais ligado à aniquilação de si e ao *delicioso êxtase* (C.f. p.27) acaba por romper com tal princípio. Diante dessa configuração do problema, o homem artístico deixa de ser um mero imitador da natureza e passa a ser ela mesma, mas como dito anteriormente: o homem não possui uma correlação direta com a natureza, ela é a própria natureza atuante. Aqui, o homem subjetivo não existe. O vivente deixa de ser artista e torna-se obra de arte, na qual a natureza revela-se nele.

Esse par de forças opostas, como vimos, atua independentemente da vontade do homem, da vontade do sujeito particular. A natureza irrompe o homem com sua suprema força sem deixar espaço para a subjetividade.

> Até agora examinamos o apolíneo e o seu oposto, o dionisíaco, como poderes artísticos que, sem a mediação do artista humano, irrompem da própria natureza, e nos quais os impulsos artísticos desta se satisfazem imediatamente e por via direta: por um lado, como o mundo figural do sonho, cuja perfeição independe de qualquer conexão com a altitude intelectual ou a educação artística do indivíduo, por outro, como realidade inebriante que novamente não leva em conta o indivíduo, mas procura inclusive destruí-lo e libertá-lo por meio de um sentimento místico de unidade. Em face desses estados artísticos imediatos da natureza, todo artista é um "imitador", e isso quer

> como artista onírico apolíneo, quer como artista extático dionisíaco (...). (NIETZSCHE, 2007, p.29).

Sendo a construção artística independente do próprio artista, cabe agora examinar quais os exemplos e como se constituem os modelos de gênio presentes no capítulo três do *Nascimento da Tragédia*. Homero e o Emílio de Rousseau são os exemplos figurados. O primeiro surge da necessidade da vontade de contemplar-se a si mesma e do trinfo completo da ilusão apolínea; quer dizer, o gênio homérico aparece da necessidade da vontade de ver-se configurada em algo, neste caso, visada no gênio de Homero e no mundo artístico grego. Quer dizer, este modelo de gênio é fruto da construção de uma cultura. Além da hipótese metafísica, da qual a vontade comtempla a si mesma, o gênio surge das relações criadas e estabelecidas por um povo. O caráter aqui é educacional, ou melhor, trata-se das características de formação (*Bildung*) de um povo. Por outro lado, o gênio emiliano ou o gênio idealizado, surge da idealização de uma cultura frente à determinado sujeito. Podemos dizer que este modelo de gênio possui correlato entre sujeito e natureza. Figura na qual os modernos – para não dizer os românticos – recorriam com frequência. Ao conceber ambos os modelos, verificamos que os dois atuam configurando, i.e, formatando a natureza.

São esses os modelos de gênio que Nietzsche concebe em sua primeira fase. Muito jovem e ainda preso à questões políticas e a Richard Wagner (1813 - 1883), nosso autor caminha sob o pântano metafísico cheio de armadilhas políticas e nacionalistas, que a ouvidos menos atentos soará em consonâncias ao Terceiro Reich. Porém, em sua fase intermediária; sobretudo em *Humano, demasiado humano* (1878), Nietzsche liberta-se de questões políticas e junto a isso, rompe sua relação com Wagner e com a filosofia de seu mestre. Diante disso, é concebido um novo modelo de artista genial. Agora o gênio é fruto do acumulo de energia. Assim como um rio que transborda, o gênio transborda em criações artísticas não por possuir relação direta com a natureza, mas sim pelo acumulo e posterior transbordamento de energia adquiridas ao longo dos anos.

1. Sobretudo no quarto capítulo de *Humano* ...

Intitulado *Da alma dos artistas e escritores,* Nietzsche expõem a origem dessa outra maneira de conceber o gênio. Abandonado a prosa como forma de escrita e usando um modo suscinto, Nietzsche opta pela escrita em aforismos. Um dos motivos que o levou a essa mudança na forma literária, foi a capacidade de síntese que o aforismo carrega. Sua pretensão é escrever em poucas páginas o que não escreveram em vários livros. Apesar de extenso, vale a reprodução integral do aforismo que inaugura essa nova concepção de gênio.

> 231 – A origem do gênio. – A engenhosidade com que o prisioneiro busca meios para a sua libertação, utilizando fria e pacientemente cada ínfima vantagem, pode mostrar de que procedimento a natureza às vezes se serve

> para produzir o gênio – palavra que espero, será entendida sem nenhum ressaibo mitológico ou religioso –: ela o prende num cárcere e estimula ao máximo o seu desejo de se libertar. – Ou, para recorrer a outra imagem: alguém que se perdeu completamente ao caminhar pela floresta, mas que, com energia invulgar, se esforça por achar uma saída, descobre às vezes um caminho que ninguém conhece: assim se formam os gênios, dos quais se louva a originalidade. – Já foi mencionado que uma mutilação, um aleijamento, a falta relevante de um órgão, com frequência dá ocasião a que outro órgão se desenvolva anormalmente bem, porque tem de exercer sua própria função e ainda uma outra. Com base nisso pode-se imaginar a origem de muitos talentos brilhantes. – Dessas indicações gerais quanto ao surgimento do gênio faça-se a aplicação ao caso específico, o da gênese do consumado espírito livre. (NIETZSCHE, 2005, p.147).

Como vimos, a genialidade não deve ser entendida com nenhum ressabio mitológico ou religioso, ou seja, nenhum aspecto metafísico deve ser levado em consideração. O ponto nefrálgico de toda a argumentação é a distinção entre concepções de uma mesma questão. A primeira fase de produção de Nietzsche ainda carrega diversas questões de cunho metafísico. O segundo período temos um Nietzsche mais maduro e a exclusão quase que completa dessas questões. O filósofo encontra outros meios para tal empreendimento. Em outras palavras: a questão é a mesma, mas a forma de montar o problema muda.

Ainda com o segundo modo de concepção de gênio, este no qual o indivíduo passa por um processo de acumulo de energia, Nietzsche extrai do problema outras questões que merecem atenção. Uma delas aparece no aforismo 162 que trata do culto à essa figura surpreendente e do prazer que nós meros mortais temos em comtemplar tal ser extraordinário. Além disso, o filósofo de bigodes, de certa forma retira essa capacidade sobre-humana do artista genial.

> 162 – Culto ao gênio por vaidade. – Porque pensamos bem de nós mesmos, mas não esperamos ser capazes de algum dia fazer um esboço de um quadro de Rafael ou a cena de um drama de Shakespeare, persuadimo-nos de que a capacidade para isso é algo sobremaneira maravilhoso, um acaso muito raro ou, se temos ainda sentimento religioso, uma graça dos céus. É assim que nossa vaidade, nosso amor-próprio, favorece o culto ao gênio: pois só quando é pensado como algo distante de nós, como um milagre, o gênio não fere. [...] Mas, não considerando estes sussurros de nossa vaidade, a atividade do gênio não parece de modo algum essencialmente distinta da atividade do inventor mecânico, do sábio em astronomia ou história, do mestre na tática militar. Todas essas atividades se esclarecem quando imaginamos indivíduos cujo pensamento atua numa só direção, que tudo utilizam como matéria-prima, que observam com zelo a sua vida interior e a dos outros, que em toda parte enxergam modelos e estímulos, que jamais se cansam de combinar os meios de que dispõem. Também o gênio não faz outra coisa senão aprender antes a assentar pedras e depois construir, sempre buscando matéria-prima e sempre a trabalhando. Toda atividade humana é assombrosamente complexa, não só a do gênio: mas nenhuma é um milagre". – De onde vem então a crença de que só no artista, no orador e no filósofo existe gênio? De que só eles têm

> "intuição"? Claramente, as pessoas falam do gênio apenas quando os efeitos do grande intelecto lhes agradam muito e também não desejam sentir inveja. Chamar alguém de "divino" significa dizer: "aqui não precisamos competir. (NIETZSCHE, 2005, p.116).

Com isso, Nietzsche revela o segredo do artista genial e o modo como as pessoas recepcionam suas criações. Muitas das vezes, tomamos a obra como produto final, acabada, terminada e esquecemos do processo de construção da mesma. No entanto, Nietzsche alerta que essa é uma das vantagens que o gênio exerce sob as pessoas, digamos que ele aproveita da não observação do processo de criação da obra e apresenta às pessoas seu produto final sem qualquer esforço ou trabalho de construção.

> E além disso: tudo o que está completo e consumado é admirado, tudo o que está vindo a ser é subestimado. Mas na obra do artista não se pode notar como ela veio a ser; essa é a vantagem dele, pois quando podemos presenciar o devir ficamos algo frios. A arte consumada da expressão rejeita todo pensamento sobre o devir; ela se impõe tiranicamente como perfeição atual. Por isso os artistas da expressão são vistos eminentemente como geniais, mas não os homens da ciência. Na verdade, aquela apreciação e esta subestimação não passam de uma infantilidade da razão. (ibidem).

Nesse trecho notamos como Nietzsche distancia-se, e muito, de Kant, um dos filósofos a compor uma das teorias mais significativas e estudadas sobre o gênio. Não entrarei em detalhes aqui, mas Kant diz que a alcunha de gênio deve ser dada apenas à artistas. Homens da ciência como Newton, apesar de sua envergadura intelectual, não merecem tal título. A razão disso, segundo Kant, é o fato de ser possível a qualquer pessoa apreender um teorema matemático e com isso saber o caminho lógico-científico percorrido pelo cientista; e não ser possível o mesmo procedimento na arte. Não sabemos qual caminho Beethoven percorreu na criação da nona sinfonia.

Ainda sobre a recepção do gênio, no aforismo 164 Nietzsche alerta sobre o perigo e benefício do culto ao gênio, na qual, será reproduzido em quase toda sua extensão.

> 164 – Perigo e benefício do culto ao gênio. – A crença em espíritos grandes, superiores, fecundos, ainda está – não necessariamente, mas com muita frequência – ligada à superstição, total ou parcialmente religiosa, de que esses espíritos são de origem sobre-humana e têm certas faculdades maravilhosas, mediante as quis chegariam a seus conhecimentos, de maneira completamente distinta da dos outros homens. Atribui-se a eles uma visão imediata da essência do mundo, como que através de um buraco no manto da aparência, e acredita-se que, graças a esse maravilhoso olhar vidente, sem a fadiga e o rigor da ciência, eles possam comunicar algo definitivo e decisivo acerca do homem e do mundo. [...] Por outro lado, é no mínimo questionável que a superstição relativa ao gênio, a suas prerrogativas e poderes especiais, seja proveitosa para o próprio gênio, quando nele se enraíza. Em todo caos, é um indício perigoso que o temor de si mesmo assalte o homem, seja o célebre temos dos césares ou o temor do gênio que aqui consideramos; que o aroma

> do sacrifício, justamente oferecido apenas a um deus, penetre o cérebro do gênio e ele comece a hesitar e se ver como sobre-humano. As consequência a longo prazo são: o sentimento de irresponsabilidade, de direitos excepcionais, a crença de estar nos agraciado com seu trato, uma raiva insana frente à tentativa de compará-lo a outros, ou de estimá-lo inferior a trazer à tentativa as falhas de sua obra. [...] Portanto, para os grandes espíritos é provavelmente mais útil que eles se deem conta de sua força e da origem desta, que apreendem as qualidades puramente humanas que neles confluíram, as felizes circunstâncias que ali se juntaram: energia incessante, dedicação resoluta a certos fins, grande coragem pessoal; e também a fortuna de uma educação que logo ofereceu os melhores mestres, modelos e métodos. É claro que, se têm por objetivo provocar o maior efeito possível, a falta de clareza sobre si mesmos e aquela semiloucura extra sempre ajudaram muito; pois em todos os tempos o que se admirou e se invejou neles foi justamente a força mediante a qual anulam a vontade dos homens e s arrastam à ilusão de que à sua frente está líderes sobrenaturais. Sim, acreditar que alguém possui poderes sobrenaturais é algo que eleva e entusiasma os homens: neste sentido a loucura, como diz Platão, trouxe as maiores bênçãos para os homens" (NIETZSCHE, 2005, 117-18).

Vemos que o culto ao gênio como conhecemos hoje, causa certos ruídos no debate sobre arte, propriamente dito e; sobretudo, causa interferências no debate sobre a prática artística. Esses seres sobre-humanos são menos divinos do que imaginamos. Em verdade, esse sujeitos excepcionais são pessoas que se cultivam de forma distinta da maioria das pessoas. Elas possuem as mesmas características que todas as outras, no entanto, a maneira como exercem suas atividades e afecções é que faz a diferença. Dito de outro modo: não é o que se exerce, mas como se exerce.

3. Menos conhecidos que os outros temas de Nietzsche

Como a vontade de potência ou a morte de Deus – os escritos destinados à educação trazem significativas contribuições. Esses pequenos, embora expressivos textos sejam assim intitulados: *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e *Schopenhauer como educador*. O primeiro – que mais nos interessa aqui – escrito no período de juventude do filósofo, busca pensar os modelos de ensino alemães à época do filósofo. Trata-se de uma série de conferências proferidas por Nietzsche à estudantes e intelectuais – entre janeiro e março de 1872 – na universidade da Basiléia. Universidade na qual, com apenas vinte e cinco anos, Nietzsche ocupava a cátedra de filologia clássica. O segundo texto – também conhecido como *terceira intempestiva*, escrito no mesmo período que *Humano, demasiando humano;* período de profunda transformação no pensamento do filósofo – converte-se em uma crítica a visão historicista vigente nos meios intelectuais da época que exaltavam o Estado, tendo-o como finalidade do processo de ensino. Além dessa crítica, Nietzsche pretende com este texto,

estabelecer como educador exemplar, seu mestre Schopenhauer que via em certos filósofos da época como Hegel, Fichte e Schelling meros funcionários do Estado e não filósofos, no sentido pleno do termo.

Algo que pode surgir em meio a leituras apressadas desses escritos é interpretação das ideias de Nietzsche como elitistas, portanto antidemocráticas, fazendo com que enxerguemos um filósofo tirano e consequentemente, nazista. A ideia basilar que Nietzsche tem sobre educação, diferencia-se – e muito – da ideia vigente nos dias atuais, qual seja, de que o ensino universitário é destinado ao maior número de pessoas.

A pretensão desses textos; sobretudo do primeiro, é de categorizar os estabelecimentos de ensino com suas devidas funções. Para Nietzsche, cada período da formação do indivíduo carrega certas dinâmicas que merecem ser respeitadas, dividindo sistematicamente a vida escolar dos estudantes. No ginásio, conforme escreve o autor, o aluno deve aprender a obedecer. Mas obedecer a quem? Aos grandes mestres, ou seja, aos gênios da cultura, descartando assim toda e qualquer subjetividade e narcisismo que faça crer em uma superioridade frente à obras compostas pelos gênios. É através das obras modelares, portanto, através das obras geniais que os estudantes aprendem a desenvolver suas habilidades. Mas qual o motivo que devemos nos valer das obras dos gênios e em qual sentido, essas são superiores a outras?

> Certamente não no sentido moral, apenas no sentido estético, pois o impacto, a densidade, a abrangência, a pluralidade de recursos e registros das mais variadas fontes utilizados, a influência em níveis amplos e variados na vida da cultura, o poder de descortinar dimensões profundas e complexas e a força de engendrar universais simbólicos e significativos jamais poderão ser alcançados minimamente pelas obras produzidas pelos orgulhosos ginasianos e universitários, democratas ou não, dos tempos de Nietzsche. Quer dizer, estas outras obras não possuem o elemento diferencial no seu sentido forte e profundo, distintivo da grande obra. (WEBER. 2011, p.137)

A categorização dos estabelecimentos de ensino, vêm de duas grandes concepções de cultura na Alemanha no século XVIII. Uma voltada à extensão e outra voltada à retração da cultura. O que isso significa? A primeira concepção está mais próxima do que podemos chamar de cosmopolitismo, na qual o maior número de indivíduos têm acesso à cultura. A última, ligada à retração da cultura, pretende formar indivíduos que trabalhem no Estado, fortalecendo-o. A primeira visão aparece quando todos os indivíduos têm acesso à cultura superior, inclusive a burguesia. É o que podemos chamar de uma economia política, ou seja, mais indivíduos participam tanto da economia – quando estes irão trabalhar para o Estado – quanto da política. A outra visão, surge da necessidade de criação de burocratas. Funcionários que desempenharão funções no quadro de administração estatal, gerando um Estado autossuficiente, ou seja, o Estado passa a ter um fim em si mesmo.

No entanto, Nietzsche descarta as duas concepções, pois em ambos os casos, a cultura perece, pois ela figura como acessório no processo de formação. Seguindo qualquer uma das duas concepções, os alunos nunca alcançaram a cultura superior, visto que nesses processos de educação a cultura está em segundo plano. O pretexto dessas visões de educação é a edificação do próprio conhecimento científico, não da cultura superior.

É neste contexto que Nietzsche distingue os estabelecimentos de conhecimento científico dos estabelecimentos de ensino de cultura. Atenção para o sutil detalhe: a divisão é entre os *estabelecimentos de ensino*, não entre o saber científico e a cultura, propriamente ditos. A divisão entre cultura e conhecimento científico pode ser verificada na seguinte citação

> "Prestem bem atenção meus amigos, há duas coisas que não se deve confundir. Para viver, para travar sua luta pela existência, o homem deve aprender muito, mas tudo o que ele, enquanto indivíduo, aprende e faz com este designo nada tem a ver com a cultura. Ao contrário, esta só tem início numa atmosfera que está muito acima deste mundo das necessidades, da luta pela existência, da miséria. A questão é então saber o quanto um homem estima sua existência subjetiva diante dos outros, o quanto emprega sua força nesta luta individual pela vida" (NIETZSCHE. 2003, p.103)

As escolas que formam sujeito para trabalhar no mercado devem ser diferentes das escolas que formam sujeitos que irão pensar a cultura. Pois "*o sistema do mercado é distinto do sistema da cultura"* (WEBER. 2011, p.135). Isso não significa que Nietzsche deseja que apenas as escolas de cultura existam. Ele deseja apenas a categorização dos espaços, cada qual com sua responsabilidade no processo de formação do sujeito.

> Não vão com isso crer, meus amigos, que eu quero mitigar os elogios às nossas escolas técnicas e às nossas escolas primárias importantes: eu honro os lugares onde se aprende a calcular adequadamente, onde se domina a língua, onde se leva a sério a geografia, onde se é instruído pelos conhecimentos admiráveis que nos dão as ciências naturais. (NIETZCHE. 2003, P.106).

É a partir daqui que nos parece oportuno apresentar o conceito de formação (*Bildung*) do qual Nietzsche faz uso em suas conferências. Escolas de formação são instituição que lidam com a cultura superior; diversamente são as escolas técnicas que preocupam-se com a formação de burocratas estatais. Iremos comentar de forma breve as três concepções de *Bildung*, que são: (1) Clássica; (2) Romântica; (3) Trágica. A visão clássica de formação, diz respeito à bela forma onde tudo deve ser conformado, expresso de forma clarividente. A visão romântica está ligada à processos subjetivos de formação dos sujeitos. Cada sujeito opera frente à seus desejos, sonhos e anseios de forma distinta dos outros indivíduos. A última concepção trás o fundo trágico da natureza, ou seja, ela leva em consideração os processos criadores da natureza, operando no plano da constituição do próprio ser das coisas.

Diante dessa concepção de *Bildung* a possibilidade da criação de artistas geniais cresce. Nietzsche chega a mencionar instituições para formar o gênio. Instituições que utilizem o processo de *Bildung*. Ele não comenta qual das *bildungs* o gênio deve ser formado, mas diz que seu processo e portanto, suas instituições de ensino devem ser diferentes das demais instituições que não têm este intuito, qual seja, o de pensar a cultura superior.

Inaugura-se aqui um novo e distinto olhar em relação as instituições e aos gênios. Primeiro, as instituições que cultivam o sujeito genial devem dar abrigo a esses homens de tal envergadura. Mas abrigo conta quê? Não exatamente contra o *quê* as instituições devem abrigar, mas contra *quem*. Essa seria a forma mais equalizada da pergunta frente à questão. O abrigo que Nietzsche menciona é contra a ignorância do povo alemão, que não reconhece o gênio em vida. Apenas gerações posteriores dão devido valor ao gênio. A outra perspectiva apresentada por Nietzsche é o fato de que os gênios são cultivados, são, portanto, formados.

> "Você nos falou tanto a respeito do gênio, foi o que dissemos mais ou menos a ele, nos falou sobre a sua peregrinação penosa e solitária no mundo, como se a natureza só produzisse os contrastes mais extremos; de um lado, a massa no seu sono estúpido e torpe, que se reproduz por instinto, e de outro, muito distante dela, os grandes indivíduos contemplativos, capazes de criações eternas. A estes você chamou de vértice da pirâmide intelectual: mas parece que, entre os grandes e pesados fundamentos e o cume que se eleva com toda liberdade, é necessário um número infinito de graus intermediários, e aí deve valar portanto o princípio: *a natureza não dá saltos.*" (NIETZSCHE, 2003, p.111).

O que Nietzsche quer dizer com essa expressão? Quer dizer que na natureza existe uma série de gradações intelectuais. Basta lembrar uma das lições de seu mestre Schopenhauer, na qual ele categoriza o nível intelectual dos seres existentes de acordo com seu nível de vontade. Temos o reino mineral, depois o vegetal, em seguida o animal e por último o homem. Isso mostra que no processo de criação da natureza existe gradações para com o intelecto, por que com o gênio – que também é fruto da natureza – seria diferente?

Além do mais, os gênios percorrem um caminho distinto do restante dos homens e com isso, cria-se todo tipo de empecilhos para esses sujeitos vierem à tona. Nietzsche comenta que existem dois caminhos claros para os homens e que os gênios sofrem mais por estarem num caminho diferente do da maioria.

> "Pois vocês estão agora numa encruzilhada, sabem agora para onde conduzem as duas vias. Numa delas serão bem recebidos por sua época, ela não lhes deixará faltar as coroas e os signos honoríficos: imensos partidos os conduzirão, em todo lugar encontrarão pessoas que pensam como vocês. E quando aquele que vai na frente lance um *slogan*, ele percutirá em tocada um no seu posto, o segundo é destruir aqueles que não queiram entrar nestas fileiras. Na outra via, terão companheiros menos numerosos; esta a via é mais

> difícil, mais tortuosa e mais escarpada: aqueles que trilham a primeira via zombarão de vocês, porque vocês marcham com muita dificuldade, eles tentarão também atraí-los para o lado deles. Mas se por acaso as duas vias se cruzarem, aí vocês serão maltratados, deixados de lado, ou antes eles se afastarão de vocês aterrorizados e os isolarão. (NIETZSCHE, 2003, p.116)

Resta aos gênios levar a cabo sua obra. Para que isso ocorra, deve haver instituições que deem o devido apoio à esses sujeitos, fazendo com que esses indivíduos não se percam em seu caminho. Mas afinal, como identificar quem é o gênio, ou melhor, como saber quem poderá frequentar tais instituições? Nietzsche diz que apenas indivíduos com certa elevações moral e instinto de heroísmo merecem tal alcunha e, portanto, merecem frequentar tais instituições.

> "Agora, os melhores sucumbem vítimas destas seduções: e, no fundo, não é a qualidade dos dons que decide aqui se alguém é receptivo ou não a estas vozes, mas sobretudo o grau e o nível de uma certa elevação moral, o instinto do heroísmo, do sacrifício – enfim, uma necessidade autêntica de cultura, conduzida por uma educação adequada e tornada um hábito: uma cultura que é, antes de mais nada, como já disse, uma obediência e uma habituação à disciplina que caracteriza o gênio. (NIETZSCHE, 2003, p.117/118).

Enfim, a pretensão de Nietzsche é que existam diferentes estabelecimentos de ensino para diferentes tipos de sujeitos, dos quais cada um desenvolve de maneira distinta suas atividades. A função do Estado é apenas garantir que tais sujeitos tenham esses espaços garantidos, sem que haja interferência de outrem.

Conclusão

Apresentados esses dois modelos de gênio presentes na filosofia de Nietzsche, no qual podemos entender como duas fases ou dois momentos do filósofo, a saber, um jovem Nietzsche e um Nietzsche maduro; podemos inferir que esses indivíduos geniais são filhos da cultura de seu tempo. Longe de instâncias metafísicas, esses sujeitos são frutos das melhores instituições e dos melhores mestres, todos usados à seu favor. Dito de outro modo: o gênio é fruto do acumulo de energia proporcionado por suas experiências culturais, das quais, as melhores instituições de ensino aparecem como principal catalizador.

Referências

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano.* Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Sousa – São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *O nascimento da tragédia*. Tradução, notas e posfácio: J, Guinsburg – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. *Estudos sobre educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho, - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

WEBER, José Fernandes. *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*. Londrina: Eduel, 2011.

QUESTÕES ESTÉTICAS DA MÚSICA INSTRUMENTAL BRASILEIRA (MIB)

Paula Zimbres[*]

Resumo:

Esta comunicação é parte de um projeto de pesquisa que busca discutir a música instrumental brasileira (MIB) como um gênero da música popular brasileira que inter-relaciona e negocia, de formas diversas, as "linhas de força" (nas palavras de Elizabeth Travassos) que perpassam as discussões sobre a música brasileira desde o século XIX: os binômios nacional-cosmopolita e erudito-popular. O presente texto visa discutir determinadas questões estéticas que se expressam nas tentativas de definir ou delimitar o campo "música instrumental brasileira", e argumentar que as contradições ou ambiguidades encontradas no processo são reflexo das tensões inerentes à cultura brasileira como um todo. Assim, a "fricção de musicalidades" proposta por Acácio Piedade para descrever a relação ambivalente de atração e repulsa estabelecida com o jazz norte-americano é manifestação do eterno conflito entre privilegiar uma sensibilidade local ou uma sensibilidade cosmopolita, bem como das estratégias usadas historicamente para solucionar esse dilema. Como resultado, o pertencimento do gênero a um ou outro campo é controverso: seria mais adequado considerá-lo uma forma de jazz, como ele costuma ser visto no exterior, ou uma manifestação específica da música popular brasileira que mantém um diálogo importante com o jazz?

Se a interface com o jazz é representativa da forma como a MIB trata a questão nacional-cosmopolita, a segunda "linha de força" – erudito-popular – aparece na forma como o gênero trata os elementos tidos por vários autores como marcadores do "popular": o canto e a dança. Se a música mais genuinamente "popular" é indissociável da poesia, da voz e da dança, então a música instrumental parece buscar, deliberadamente, se dissociar deste campo, pleiteando um valor simbólico mais restrito, ainda que não coincidente com o da música erudita. Eis aí a contradição básica da MIB: se por um lado ela aspira à *síntese* dos elementos conflitantes da cultura brasileira, colocando em diálogo elementos e processos derivados de diferentes campos, por outro ela parece ainda procurar se distanciar das tradições populares vinculadas ao canto e à dança. Esse afastamento nunca é consumado, no entanto. Fazendo jus ao projeto de síntese, a própria música instrumental brasileira vive contradizendo a si mesma: ao incluir frequentemente o canto, mesmo se dizendo "instrumental", e ao dar valor primordial, na performance, a um certo tipo de vitalidade rítmica que, se não é constante o suficiente para levar à dança, também não deixa de estar ligada a sensações corporais, ela evidencia sua filiação e seu apego aos valores da música popular brasileira como campo maior.

Palavras-chave: Música instrumental brasileira (MIB). Música popular. Jazz. Modernismo.

Introdução

> Duas linhas de força tensionam o entendimento da música no Brasil e projetam-se nos livros que contam sua história: a alternância entre reprodução dos modelos europeus e descoberta de um caminho próprio, de um lado, e a dicotomia entre erudito e popular, de outro. Como uma espécie de corrente subterrânea que alimenta a consciência dos artistas, críticos e ouvintes, as linhas de força vêm à tona, regularmente, pelo menos desde o século XIX. Mobilizadas por dinâmicas culturais mais amplas, de que a música é parte, ou fermentadas no campo musical, com energia para vazar sobre outros domínios da cultura, elas se manifestaram de maneira dramática em alguns momentos da história. (TRAVASSOS, 2000, p. 7)

[*] Mestranda no PPG Música em Contexto da Universidade de Brasília, com bolsa da CAPES. (paulazimbres@gmail.com).

Em seu livro *Modernismo e música brasileira* (2000), Elizabeth Travassos discute como o projeto de renovação artística do Brasil promovido pelos pensadores que estiveram à frente da Semana de Arte Moderna de 1922 se refletiu no desenvolvimento da música brasileira ao longo do século XX. Segundo ela, o modernismo teve dois momentos: o primeiro, um momento combativo, de ruptura, decidido a romper com o "passadismo" nas artes representado pelas tendências românticas; o segundo, um momento construtivo, em que ganhou precedência a necessidade de atuar em prol da sociedade brasileira em um espírito coletivista e de ajudar a construir uma arte adequada aos novos tempos e à "nova raça" – a fase nacionalista, com seu foco na construção da identidade nacional. Assim, naquele momento, tornara-se urgente descobrir o que significava ser brasileiro, descobrir, afinal, que país era este; e para isso, ao invés de romper com o passado como no caso dos futuristas europeus (que lidavam não com uma cultura em construção mas, pelo contrário, com uma civilização em crise), era necessário redescobrir um passado oculto, um "eu" reprimido, que só seria encontrado nas práticas tradicionais e rurais.

Mário de Andrade encampou com fervor esse ideal, defendendo que só ao se aproximar do folclore (o "populário", como ele próprio chamava) os compositores eruditos poderiam passar a criar "música nacional".

O ideal nacionalista, no entanto, acabou por se deparar com limitações e inconsistências que bloquearam seu avanço. O nacionalismo foi destronado, no campo da composição erudita, pela linha de pensamento representada pelos movimentos *Música Viva* e *Música Nova*, e a questão da "identidade" permaneceu solta no ar como uma pergunta sem resposta, uma aporia com a qual a maior parte dos compositores evita se envolver, mas que volta e meia retorna para assombrar aqueles que se dedicam a pensar a música no Brasil. É a ponta solta do projeto modernista para a música brasileira.

Santuza Naves, porém, acredita que as questões que ficaram pendentes no projeto modernista ressurgiram, ao longo do século XX, no campo da música popular, com a diferença de que, se os modernistas atuavam vinculados a um projeto coletivo e consciente, os músicos populares trabalhavam individualmente e sem um projeto

estético claro[167] (NAVES, 1998, p. 15). Os sambistas dos anos 1920-30, por exemplo, com a irreverência, coloquialidade e despojamento com que tratavam de temas do cotidiano urbano (em contraste com o lirismo romântico derramado que antes predominava na música popular), podem ser considerados alinhados com a "estética da simplicidade" e com o anti-bacharelismo de poetas como Oswald de Andrade e Manuel Bandeira. O samba-exaltação dos anos 1940, por sua vez (cujo exemplo máximo é a *Aquarela do Brasil* de Ari Barroso), dialoga com a "estética da monumentalidade" característica da música erudita nacionalista de compositores como Villa-Lobos. E, principalmente, a partir dos anos 1950-60 (considerados por autores como Andreas Huyssen [1986] e Bernard Gendron [2002] o momento fundador da pós-modernidade), a Bossa Nova e o Tropicalismo subvertem os binômios erudito-popular e nacional-cosmopolita, de acordo com as propostas dos "dois Andrade" (Mário e Oswald), efetuando uma verdadeira revolução na cultura brasileira que elevará a música popular urbana a "foros de poesia altamente relevante" (WISNIK, 2007, p. 58).

É nesse contexto de subversão das hierarquias culturais e de assimilação antropofágica de influências vindas tanto de dentro (o popular/rural) quanto de fora (o estrangeiro), nesse contexto de transição entre modernismo e pós-modernismo, que se consolida a música instrumental brasileira (MIB) como um gênero relativamente estável, que apresenta interfaces e diálogos com os *corpus* do choro, da canção da MPB, do jazz norte-americano e da música erudita. Cabem aqui, portanto, algumas definições.

1. O gênero música instrumental brasileira (MIB)

Como gênero que se cristaliza precisamente no alvorecer da pós-modernidade, a música instrumental brasileira está em posição privilegiada para renegociar os termos nos quais o modernismo discutiu a questão da música nacional. De fato, aqui os músicos tendem a adotar uma poliglossia musical que evidencia e coloca em pauta de forma exemplar os dilemas e tensões da cultura brasileira: o urbano e o rural, o escrito e o oral-aural, o africano e o europeu, o moderno e o tradicional, o nacional e o estrangeiro, o composto e o improvisado, o erudito e o popular:

[167] A Bossa Nova e o Tropicalismo são exceção a essa regra, por se apresentarem como movimentos propriamente ditos; isto, no entanto, é sintomático justamente da mudança cultural de que vou tratar aqui.

> A MPIB pode ser entendida como uma expressão das relações não resolvidas da identidade nacional […] [ela] possibilita acessar a mescla, o heterogêneo. Ela evidencia o resolvido e o não resolvido da sociedade brasileira, nela os vários estilos e gêneros são componentes igualitários, nela se expõe a tensão entre tradicional e moderno, popular e erudito, brasileiro e estrangeiro, oral e escrito, harmonia e dissonância. Talvez porque tais categorias podem remeter ao seu antípoda, o erudito pode ser popular e vice-versa, o tradicional pode ser moderno e vice-versa […] A MPIB como símbolo nacional apresenta justamente a noção de Brasil não único, de um Brasil contraditório e plural (CIRINO, 2005, p. 6-7).

Talvez como consequência dessa pluralidade, o próprio nome usado para se referir ao gênero contém uma série de contradições. Acácio Piedade escreve que "a natureza ambígua do termo *música instrumental* é sintomática da incerteza que cerca a dimensão deste campo musical e suas raízes históricas" (PIEDADE, 2003, p. 42). No exterior, o gênero é conhecido como *Brazilian jazz*; no entanto, como nota Piedade, embora o jazz seja componente crucial da mistura de musicalidades que resulta na música instrumental brasileira, não se trata de uma "adaptação nacional do jazz" (p. 41), e sim de um subgênero da música popular brasileira (MPB) que tem com o jazz uma relação ambivalente de atração e repulsa – o que Piedade chama de "fricção de musicalidades":

> … a musicalidade do jazz … é simultaneamente valiosa e temerosa para a maior parte dos nativos brasileiros do jazz: ela [permite] demonstra[r] habilidade técnica e domínio da linguagem do jazz, o que simbolicamente é um passaporte para a comunicabilidade global, mas ao mesmo tempo aponta teleologicamente para a necessidade de dissolver o próprio *bebop* e expressar o que o distingue do jazz brasileiro, aquilo que está mais próximo de uma "raiz" da musicalidade brasileira e portanto é mais "autêntico". Há uma contradição importante aqui, relacionada à já mencionada *narrativa modernista da autenticidade*. No entanto, juntamente com o desejo de evitar a contaminação do paradigma do bebop e de buscar uma expressão mais enraizada no Brasil, há uma *canibalização* absoluta da musicalidade do jazz, explícita no discurso dos nativos sobre seus mestres de jazz favoritos e no amplo uso de métodos de jazz para o aperfeiçoamento instrumental. (PIEDADE, 2003, p. 53; ênfases da autora)[168]

[168] "… jazz musicality … is simultaneously both valuable and fearsome for most Brazilian jazz natives: it demonstrates technical know-how and mastery of the jazz language, which symbolically is a passport to global communicability, but at the same time it teleologically points to the need for dissolving bebop itself and expressing what distinguishes it from Brazilian jazz, that which is nearer to a "root" of Brazilian musicality, therefore more "authentic." There is an important contradiction here, which refers to the already mentioned modernist narrative of authenticity. However, along with the drive to avoid contamination from the bebop paradigm and to seek an expression that is more rooted in Brazil, there is an absolute cannibalization of the jazz musicality, explicit in the natives' discourse about their favorite jazz masters and the wide use of jazz methods for instrumental improvement."

O trecho evidencia o quanto os dilemas enfrentados pelos praticantes da música instrumental brasileira – o "ser ou não ser" do jazzista brasileiro – estão diretamente ligados às questões colocadas pelos modernistas: o problema da *autenticidade*, de acordo com a narrativa que sugere que o valor de uma determinada expressão da cultura popular é diretamente proporcional à ausência de "contaminações" e influxos de outras culturas, e nesse sentido a autenticidade e a mediação tecnológica/comercial seriam incompatíveis (PIEDADE, 2003, p. 44); e a "canibalização" como possível caminho para resolver esse problema, de acordo com a metáfora de Oswald de Andrade, para quem o ritual ameríndio da "antropofagia" teria seu paralelo, na cultura das sociedades periféricas, na atitude de digerir, a partir de seu próprio centro, as influências culturais da metrópole, "que passa[m] de modelo a insumo." (BARBEITAS e MARTINS, 2017, p. 133). São justamente as questões que pretendemos tratar ao longo deste estudo.

O termo *instrumental* também tem suas ambiguidades. Em princípio, ele se refere, obviamente, à música realizada exclusivamente com instrumentos. Entretanto, não estão incluídas neste conjunto nem a música instrumental pertencente à tradição erudita, nem, normalmente, formas mais antigas como o choro – que, de forma semelhante ao jazz, faz parte do *melting pot* da MIB e é visto como seu "ancestral", mas que em sua versão "pura" se mantém como um gênero distinto (PIEDADE, 2003, p. 43-44). É curioso notar, aqui, que os praticantes atuais do choro costumam identificar uma rixa entre a escola de choro de Brasília e a do Rio de Janeiro. A escola carioca, como guardiã de uma tradição, tende a zelar pela "autenticidade" do estilo e recusar as experimentações e influências externas que a escola de Brasília, de sua parte, aceita e incorpora tranquilamente. Neste sentido, o choro brasiliense está, em muitos sentidos, mais ligado ao gênero *música instrumental brasileira* do que o carioca, que se mantém fiel a uma estética da tradição, da "nostalgia", da "época de ouro", e assim busca se manter coeso enquanto gênero[169].

Por outro lado, para completar a ambiguidade, há músicos do universo da MIB que usam, sim, não apenas a *voz como instrumento*, mas até mesmo letras, canções, sem que isso afete sua posição no gênero "música instrumental". Como exemplos, podemos citar Egberto Gismonti, Toninho Horta, João Donato e Chico Pinheiro – todos autores

[169] Tais disputas me foram narradas principalmente pelo cavaquinista brasiliense Léo Benon, em conversas pessoais. Evidentemente, tendo sido descritas do ponto de vista de um dos "lados" da disputa, é muito possível que se trate de uma descrição parcial da situação.

de canções que têm, no entanto, a peculiaridade de funcionarem igualmente bem quando tocadas em versão instrumental, o que não é o caso de muitas canções do universo da MPB cujo valor reside em grande parte nos recursos poéticos das letras, e que tendem a se tornar menos interessantes sem a voz, como boa parte da obra de Gilberto Gil, Caetano Veloso e Chico Buarque. (Isso não é nenhum demérito, obviamente; é apenas uma característica que não se coaduna com os valores e a prática do gênero em questão). A relação da música instrumental brasileira com aquela parte do repertório cancioneiro que tem suficiente vigor melódico e harmônico para servir à improvisação e à interpretação instrumental pode representar mais um paralelo com o jazz norte-americano, onde grande parte do repertório *standard* é composto de canções comerciais da Broadway, de Hollywood e de Tin Pan Alley, usadas como arcabouço para a improvisação. Nesse sentido, o rótulo "jazz brasileiro" resolveria a ambiguidade em relação à inclusão ou não de canções (já que, também no caso da música instrumental brasileira, composições de determinados autores da MPB como Tom Jobim, Edu Lobo ou Milton Nascimento são tratadas como *standards*); no entanto, usá-lo perpetuaria o mal-entendido citado acima, de limitar o gênero a uma "versão brasileira" do original norte-americano. Para resolver a ambiguidade quanto ao pertencimento da música instrumental erudita, alguns autores (como Cirino, 2005) usam *música popular instrumental brasileira* (MPIB), o que não dá conta do fato de que subverter a dicotomia erudito-popular é justamente uma das características marcantes do gênero. Ou seja, não há opção ideal.

Sendo assim, adotamos *música instrumental brasileira* por ser o termo mais usual, fazendo aqui as ressalvas quanto a suas imprecisões.

2 Corporalidade e vocalidade

De toda forma, a opção pelo termo "instrumental" traz consigo considerações estéticas que nos remetem às questões de que estamos tratando. Para ilustrar, vejamos um trecho de Mário de Andrade a respeito de Ernesto Nazareth:

> Em geral as composições dansantes (sic) baseiam a sua vulgarização no imitarem o coro orquéstico popular. As dansas do povo são na sua maioria infinita dansas cantadas. De primeiro sempre foi assim, e os instrumentistas-virtuoses da Renascença, quando transplantaram as gigas, as alemandas, as sarabandas, do canto para o instrumento, tiveram que fazer todo um trabalho de adaptação criadora. Esta adaptação consistiu em tirar das dansas cantadas a essência cancioneira delas e dar-lhes caráter instrumental. Substituíram o tema

> estrófico pelo motivo melódico, a frase oral pela célula rítmica … Pois Ernesto Nazaré se afasta dessa feição geral dos compositores coreográficos, por ter uma ausência quasi sistemática de vocalidade nos tangos dele. É o motivo, é a célula melódica ou só rítmica que lhe servem de base pras construções. (ANDRADE, 2013, p. 89-90)

Segundo Mário de Andrade, portanto, o que distingue a música de Ernesto Nazareth do restante da produção "popularesca" associada às massas urbanas da época é o fato de ser propriamente *instrumental*, antivocal. Como consequência, ela tende também a ser *anticoreográfica*, não favorecendo a dança, assim como uma allemande ou uma giga de Bach ou o jazz desde o *bebop* – todas elas músicas derivadas de danças, que no entanto se afastaram deliberadamente dessa função.

De fato, Ernesto Nazareth tem posição exemplar nos debates sobre a música nacional e a relação entre erudito e popular na cultura brasileira. "Pianeiro" da sala de espera do cinema Odeon, compositor de mais de 200 peças entre polcas, tangos, valsas e outros, Nazareth passou a vida dividido entre o sucesso como compositor popular e o desejo de ser aceito nos meios "cultos," de conseguir adentrar o panteão dos compositores eruditos de escola europeizante que então monopolizavam a legitimidade cultural. Embora louvado por Darius Milhaud durante sua estada no Brasil (1917-1918), para quem o francesismo dos compositores da elite brasileira era frustrante e que percebia muito mais vitalidade na riqueza rítmica de matriz popular de compositores como Nazareth e Marcelo Tupinambá (WISNIK, 1977, p. 44), e embora reconhecido por modernistas como o próprio Mário de Andrade, segundo quem "a obra de Ernesto Nazaré … é mais artística do que a gente imagina pelo destino que teve, e deveria de estar no repertório dos nossos recitalistas" (ANDRADE, 2013, p. 92), Nazareth nunca conseguiu se livrar da ambivalência em relação a sua própria posição no meio musical.

Alguns episódios de sua vida ilustram esse dilema. Quando, em 1920, Nazareth compõe a peça "de concerto" *Noturno*, ele a chama de Opus 1, como que desconsiderando a existência das mais de cem peças que já tinha publicadas. Em 1922, Luciano Gallet insere quatro peças suas no programa de um recital a ser apresentado na Escola Nacional de Música, provocando um tumulto que teve que ser contido pela polícia. Além disso, é sintomática de sua posição ambígua sua recusa em aceitar o rótulo de "maxixe" para suas peças, que preferia chamar de "tango brasileiro", assim como sua relutância em permitir que suas músicas recebessem letras (o que fez por vontade própria uma única vez, em *Beija-Flor*) e em associar-se a manifestações

populares de rua, como o carnaval ou as próprias rodas de chorões (TRAVASSOS, 2000; ALMEIDA, 1999; BLOES, 2006). Nisso ele contrastava fortemente com a outra "pianeira" de destaque, Chiquinha Gonzaga, que tinha, pelo contrário, uma postura desafiadora (possivelmente relacionada a sua posição social como mulher que subverteu os papéis convencionais de gênero); que se assumia "da lira", da rua e do carnaval, e que "não se importava em nada com as críticas afirmando que a sua música era mesmo destinada ao povo" (BLOES, 2006, p. 74).

Nazareth não. Nazareth nutria o sonho de ser aceito nos círculos aristocráticos da música erudita, de ser reconhecido como compositor "sério". Porém, muito pouco coreográfico para ser realmente popular, e muito próximo das formas e ambientes comerciais para ser realmente erudito, viveu constantemente "no limiar entre os dois mundos" (TRAVASSOS, 2000, p. 17), posição que o torna, em muitos sentidos, o grande precursor do gênero *música instrumental brasileira* conforme se desenvolveria na segunda metade do século XX. O verso de Haroldo de Campos, em seu poema *Circuladô de Fulô* (mais tarde musicado por Caetano Veloso) é significativo aqui:

> mas para outros não existia aquela música não podia porque não podia popular
> aquela música se não canta não é popular se não afina não tintina não tarantina
> (CAMPOS, 2001)

Se essa música "não canta" e "não dança" ela não pode ser popular; mas tampouco é erudita, e então, que lugar ela ocupa? Se a música mais genuinamente "popular" é indissociável da poesia, da voz e da dança, então a música instrumental parece buscar, deliberadamente, se dissociar deste campo, pleiteando um valor simbólico mais restrito, ainda que não coincidente com o da música erudita. Assim, mesmo quando se usa a voz, ela aparece como mais um instrumento, em pé de igualdade com os outros; mesmo quando há letra, a forma de execução procura subverter a *Gestalt* que tende a destacar a "figura" da palavra em relação ao "fundo" instrumental (BENT, 2001, p. 22), subvertendo sua prevalência hierárquica e criando panoramas mais complexos e cambiantes em que a performance (em geral, improvisatória) de cada instrumentista pode estar à frente a cada momento. Da mesma forma, ao evitar assumir um caráter coreográfico, distorcendo de várias formas a constância rítmica que é marca das danças populares, ela segue a tendência das danças renascentistas e do próprio jazz: embora derivados de ritmos dançantes, tais gêneros se

tornam cada vez menos "dançáveis" à medida em que se sofisticam formalmente e ascendem socialmente. Ao recusar o status de entretenimento e pleitear o status de arte, o jazz (que no período do *swing* era a música de baile por excelência), assim como a música instrumental brasileira, precisou se afastar da dança.

Essa recusa da dimensão vocal e coreográfica da música (e, por extensão, de sua ligação mais clara e direta com o sensorial, com o corporal e com o prazer [MIDDLETON, 1990]) parece ser reflexo da hierarquia de valores, vigente na sociedade ocidental, relacionada à dissociação entre mente e corpo e à concomitante valorização da primeira. Esta cisão aparece como pressuposto metafísico que justifica e baliza a hierarquização e a moralização de atividades humanas tão diversas quanto a ciência, a sexualidade e a própria música. Uma música é tão mais "respeitável" quanto mais distante do movimento corporal e mais afeita à fruição contemplativa por um intelecto ou espírito "puros"; e nesse sentido, a música popular, como a entendemos hoje, certamente sairia perdendo:

> Supõe-se geralmente que a música popular se manteve especialmente próxima ao "corpo" – em comparação com a música erudita da aristocracia e da burguesia europeias – e que essa intimidade aumentou no século XX, especialmente desde o rock'n'roll[170]. A música popular, como a cultura popular em geral, é vista como voltada para o físico (mentalmente empobrecida): vulgar, espontânea, participativa, involuntária, visceral. (MIDDLETON, 1990, p. 258, tradução da autora[171])

Tais suposições, no entanto, tendem a ter um corolário racista: a ideia de que a música europeia (como sua civilização) seria mais intelectual, mais espiritualizada, mais elevada e mais próxima do sublime, ao passo que a música e a cultura africanas (como todas as culturas supostamente "primitivas") seriam mais sensoriais, mais corporais, mais telúricas, mais funcionais e mais vinculadas à vida material. É a *erotização* das culturas ditas primitivas, identificada por Michel de Certeau como ferramenta do

[170] No Brasil, os discursos moralizantes sobre a música e a dança dos escravos vêm desde os primórdios da colonização, e se mantêm hoje praticamente nos mesmos termos a respeito de manifestações populares como o funk carioca ou até o samba (pelo menos em suas vertentes ainda não "gentrificadas"). Curiosamente, o rock, que nas sociedades anglo-saxãs ocupa essa posição de maior corporalidade descrita por Middleton, na cultura popular brasileira é visto, por certos grupos, como contraponto mais "elevado" às formas locais vistas como "vulgares".

[171] "A widespread assumption has it that popular music has stayed especially close to 'the body' – compared to the art music of the European aristocracy and bourgeoisie – and that this intimacy has increased in the twentieth century, particularly since rock'n'roll. Popular music, like popular culture in general, is seen as physically oriented (mentally empoverished): vulgar, spontaneous, participative, involuntary, visceral".

discurso colonial que visa objetificar a experiência do *outro*, interpretada sempre a partir da subjetividade do *eu* (CERTEAU, 1982, p. 227). Mesmo quando se procura subverter a hierarquia e atribuir maior valor à dimensão corporal[172] – o que me parece, em princípio, uma revisão importante –, tende a permanecer o essencialismo que identifica cada pólo dessa dicotomia com etnias específicas, em uma espécie determinismo biológico, ao invés de reconhecer que tais parâmetros são construções que partem da interpretação que cada cultura desenvolve face à alteridade. Santuza Naves esclarece o raciocínio por trás dessa partilha de valores:

> Há uma certa propensão, entre os musicólogos de viés modernista, como Mozart de Araújo, de estabelecer um critério funcional para definir as músicas folclórica, popular e erudita. Assim, a música é interessada - o que se aplica ao caso da folclórica e da popular - quando se vincula a determinados aspectos da vida cotidiana ou a rituais coletivos, como a canção de ninar, o canto de trabalho ou o de recreação, o ritmo marcial etc. Já a música desinteressada, ou erudita, feita para se ouvir, visa ao puro deleite, livre de qualquer critério de funcionalidade. Se a música interessada requer a participação do ouvinte, a erudita apenas supõe a edificação do mesmo. Vemos que esse tipo de distinção entre o popular e o erudito se constrói a partir da concepção de dois tipos de sociedade: uma holista, associada ao registro 'primitivo', e outra individualista, identificada com a ideia de civilização. A partir desse raciocínio, atribui-se uma concepção predominantemente intelectual à música erudita, enquanto a popular é vista como derivada de impulsos sensoriais (NAVES, 1998, p. 46) .

É essa visão de mundo que se reflete também no modernismo adorniano, em sua diferenciação entre a audição "expressivo-dinâmica", fundada no desenvolvimento musical discursivo, que domina o tempo e "transforma o heterogêneo recurso temporal em força do processo musical", e a audição "rítmico-espacial", que "obedece ao toque do tambor" e baseia-se na "articulação do tempo mediante subdivisões em quantidades iguais, que virtualmente invalidam o tempo e o espacializam" (ADORNO, 1974, p. 151). À primeira forma de audição ele associa a tradição intelectual alemã, e, muito especificamente, a forma sonata; à segunda, a funcionalidade da música voltada para a dança, que abdica do desenvolvimento temporal em nome de uma "pseudomorfose do tempo musical com o espaço" (p. 149), de uma "mensurabilidade e computabilidade, em que não existe a dimensão da recordação" (p. 148) - uma recusa ao tempo subjetivo que Adorno identifica como regressiva, e que está presente, segundo ele, tanto no jazz quanto em Stravinsky, precisamente por serem, ambas, músicas feitas para a dança

[172] Supostamente representada, de acordo com o "mito das três raças" (WISNIK, 1977; ABREU e DANTAS, 2012), pelo elemento africano.

(danças sociais, no caso do ritmo norte-americano, e espetáculos de balé, no caso do compositor russo).

> A dança impunha à composição, desde o princípio, certa subordinação, e a renúncia à autonomia. A verdadeira dança, ao contrário da música mais madura, é uma arte temporalmente estática, um girar em círculo, um movimento privado de progresso. (ADORNO, 1974, p. 150)

Conclusão

Assim, temos mais uma contradição no domínio da música instrumental brasileira: se por um lado, conforme pretendo demonstrar, ela aspira à *síntese* dos elementos conflitantes da cultura brasileira, colocando em diálogo elementos e processos derivados de diferentes campos, por outro ela parece ainda demonstrar uma certa "ansiedade de contaminação" (para usar o termo de Andreas Huyssen) que a faz buscar se distanciar, por meio de sua designação, das tradições populares vinculadas ao canto (cuja própria significação está na presença do *corpo cantante*, conforme a teoria do "grão da voz" proposta por Roland Barthes [apud Middleton, 1990, p. 261]) e à dança (essa propulsora da libido, em que a música se faz músculo, osso, suor) – afastando-se assim do próprio corpo, e buscando um lugar mais próximo do intelecto ou do espírito puros que são o ideal da musicologia eurocêntrica. Esse afastamento nunca é consumado, no entanto. Fazendo jus ao projeto de síntese, a própria música instrumental brasileira vive contradizendo a si mesma, como notamos: ao incluir frequentemente o canto, mesmo se dizendo "instrumental", e ao dar valor primordial, na performance, a um certo tipo de vitalidade rítmica que, se não é constante o suficiente para levar à dança, também não deixa de estar ligada a sensações corporais (o *swing* ou o *groove*), ela evidencia sua filiação e seu apego aos valores da música popular brasileira como campo maior. É o que atesta Marcos Arrais em relação a Hermeto Pascoal:

> O gosto pelos gêneros brasileiros afasta a música de Hermeto, por mais moderna que seja enquanto composição, do diálogo com a música erudita contemporânea no que diz respeito à relação entre pulsação somática e ausência completa de pulso. É evidente, nas composições, a opção pelo pulso, tão próprio dos ritmos de dança. Mas se na tradição prevalece a regra da regularidade dos andamentos, Hermeto, conforme seu apetite pela mudança incessante, provoca inúmeras formas de variação de andamentos, bem como inúmeras formas de organização dos acentos, variando as formas de compasso ou dispondo, na simultaneidade, de compassos distintos para cada instrumento, criando fortes polirritmias. (ARRAIS, 2006, p. 14)

Referências

ABREU, Marta; DANTAS, Carolina Vianna. "Música popular, histórias e disputas em torno de um conceito." *EscriturAL* – écritures d'Amérique Latine, no. 6, Dezembro 2012.

ADORNO, Theodor W. *Filosofia da Nova Música*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

ALMEIDA, Alexandre Zamith. *Verde e amarelo em preto e branco*: as impressões do choro no piano brasileiro. Dissertação de Mestrado em Artes, Unicamp. Campinas, 1999.

ANDRADE, Mário de. Ernesto Nazaré. [1926] Em: ANDRADE, Mário de. *Música, Doce Música*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

ARRAES, Marcos Augusto Galvão. *A música de Hermeto Pascoal*: Uma abordagem semiótica. Dissertação de Mestrado em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2006.

BARBEITAS, Flavio, e MARTINS, Pedro. "A antropofagia como método na canção tropicalista". *Contexto*, n. 31, 131-162, 2017.

BENT, Ian. Analysis. Em: The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 2001.

BLOES, Cristiane Cibeli de Almeida. *Pianeiros*: Dialogismo e polifonia no final do século XIX e início do século XX. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2006.

CAMPOS, Haroldo de. Circuladô de Fulô. In: *Os melhores Poemas de Haroldo de Campos*, 3ª ed. São Paulo: Global, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CIRINO, Giovanni. *Narrativas musicais*: Performance e experiência na música popular instrumental brasileira. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2005.

GENDRON, Bernard. *Between Montmartre and the Mudd Club*: Popular music and the avant-garde. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

HUYSSEN, Andreas. *After the Great Divide*: Modernism, Mass Culture, Postmodernism. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1986.

MIDDLETON, Richard. 1990. *Studying popular music*. Londres: Open University Press, 1990.

NAVES, Santuza Cambraia. *O violão azul: Modernismo e música popular*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PIEDADE, Acácio. Brazilian Jazz and Friction of Musicalities. *Jazz Planet*, E. Taylor Atkins (ed.), p. 41-58. Jackson: University Press of Mississipi, 2003.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Modernismo e música brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

WISNIK, José Miguel. *O Coro dos Contrários*: a música em torno da semana de 22. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977.

_____. Entre o Erudito e o Popular. *Revista de História*, 157, 55-72. São Paulo, 2007.

MÚSICA, LINGUAGEM E EXPRESSÃO: DEFINIÇÕES ONTOLÓGICAS SOB A ÓTICA DE MERLEAU-PONTY

Paulo Vinícius Amado[*]

Resumo:
Seria a música realmente uma (ou um tipo de) linguagem? Aonde música e linguagem realmente se aproximam enquanto experiências? Existe uma sinonímica e equivalência entre estas duas noções – de fato, menos conceitos e mais expedientes humanos – ou, na verdade, estabelecem-se para aproximação das ideias de 'música' e de 'linguagem' algumas alegorias que poderiam, talvez, se purificar filosófica e fenomenologicamente? Não existiria um passo antes tanto do sentido da música quanto do sentido mesmo da linguagem – este 'antes' podendo se chamar 'expressão'? As indagações colocadas, conforme se cogita, vão ao encontro do pensamento de Maurice Merleau-Ponty que, quando toca no assunto da Música, afirma que esta arte detém uma "potência de expressão [...] bem conhecida" e que "a significação musical [...] reporta [sempre] ao momento da experiência" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 248). O autor ainda aproxima – como gestos expressivos similares – as noções de música e de linguagem e convida a pensar o porquê de "não admitir [...] que tanto a linguagem quanto a música podem, pela força de seus próprios 'arranjos', sustentar um sentido, captá-lo nas suas malhas [?]" (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 147-8). A partir das citações – e com base também em leituras que aproximam o ideário merleau-pontyano e o campo dos estudos da expressão em artes e música (HELLER, 2006) – aponta-se para a definição duma ontologia da música – e, consequentemente, da linguagem, e da expressão. Aqui, adiante-se, experiência e expressão se tomam como termos cruciais e irmanados numa operação que deslinda um "sentido sensível" do mundo (REIS, 2008): um conhecimento inaugural atrelado ao próprio movimento da consciência. Com tais orientações, infere-se que considerar o trinômio da música, linguagem e expressão – conforme as questões iniciais – será um exercício de se engendrar tais conceitos e investigar suas mútuas implicações; algo que requer, entretanto e primeiramente, um retorno à raiz de cada uma destas noções.

Palavras-chave: *Música. Linguagem. Expressão. Fenomenologia. Ontologia.*

Introdução

A obra de Maurice Merleau-Ponty pode ser entendida como uma filosofia acerca da psicologia e do comportamento humanos, ou, ainda no mesmo sentido, o exercício de uma fenomenologia como método de pensar e do qual se espera algo como uma "psicologia descritiva" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 03), tratando, destacadamente, das noções de percepção e expressão, mente e consciência, corpo, pensamento, intuição e motricidade,

[*] Mestre em Música (UFMG, 2014). Doutorando em Música (2016) pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa 'Música e Cultura', com a orientação da Professora Dra. Glaura Lucas. Bolsista da Capes/DS desde março de 2017.

sempre muito próximas e enredadas (CERBONE, 2012 e MÜLLER, 2001) [173]. O fenomenólogo francês defenderá, sobremaneira, a tese de um "sentido sensível" do – e no – mundo vivido (cf. REIS, 2008). Em seu empreendimento filosófico chama atenção a defesa duma descrição fenomenológica que sublinhe o sensacional, o pré-simbólico ou o antepredicativo – o que, em seu pensamento, seriam os substratos primeiros de toda a percepção e, conseguintemente, de todas as ideias possíveis de mundo. Merleau-Ponty não é um filósofo "fácil de entender, mas o esforço neste sentido é mais do que compensado" (MATTHEWS, 2010, p. 07). A dificuldade para a sua compreensão, entretanto, vem menos de uma obscuridade deliberada e em si mesma, e mais pela sutileza e afinco de seu pensamento. Crítico – inclusive de si e da corrente fenomenológica, desde o início no século XIX, com E. Husserl (1859-1938), e chegando a M. Heidegger (1889-1976) e seu conterrâneo J. P. Sartre (1905-1980) – o fenomenólogo aparece como uma figura das mais importantes do existencialismo francês e da fenomenologia que, sabidamente, marcaram a filosofia no século XX. Obstinado leitor e revisor de René Descartes (1596-1650) e Immanuel Kant (1724-1804), além de estudioso do ideário de Henri Bergson (1859-1941), Gabriel Marcel (1889-1973), franceses[174], e do alemão Friedrich Schelling (1775-1854) [175], dentre outros, Merleau-Ponty é também o filósofo que um tanto pioneiramente buscou conhecer temas de suas investigações conforme tratados pela psicologia, fisiologia, linguística, antropologia e medicina, sendo amplamente conhecida sua aproximação com representantes da chamada psicologia da Gestalt, através de conferências, por exemplo, do fenomenólogo russo Aron Gurwitsch (1901-1973) [176].

> Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) é muito menos conhecido, especialmente nos países de língua inglesa, do que o contemporâneo Jean-

[173] O filósofo nasceu em 1908, em Rochefort-sur-Mer, distrito do litoral oeste da França. A *Fenomenologia da Percepção*, talvez sua principal obra, tem a primeira publicação datada de 1945, apresentada à comunidade parisiense no imediato pós-segunda guerra, ao mesmo tempo em que o autor se preparava para concorrer aquele que seria, de fato, seu futuro cargo: catedrático da Universidade de Lyon. Sua carreira e suas revisões filosóficas, entretanto, foram interrompidas poucos anos depois pela sua abrupta morte, em 1961 (CERBONE, 2012 e MATTHEWS, 2010).

[174] Ver MATTHEWS, 2010, p. 13.

[175] Ver Müller (2001), por exemplo, no seguinte trecho: "O desafio de construir uma reflexão capaz de refletir no seu próprio irrefletido não é exclusividade do projeto merleau-pontyano. Antes dele, Schelling já se ocupa de reencontrar [...], o lugar da nossa experiência primitiva do mundo da percepção [...]. O mesmo se pode dizer de Bergson [...] fugindo do formalismo da teoria da representação [cartesiana e pós-cartesiana] [...] empenha-se no restabelecimento de nossa experiência inaugural das "coisas" [...] na consecução de um meio capaz de atingi-la, a saber, a intuição. Todavia, é na obra husserliana que Merleau-Ponty encontra [as suas adequadas] referências temático-metodológicas." (MÜLLER, 2001, pp. 93-4).

[176] Ver CERBONE, 2012, p. 147.

> Paul Sartre, seu amigo em certa época [...]. Merleau-Ponty [...] seguiu em geral uma típica carreira acadêmica. Sua filosofia, no entanto, não é a de um professor no claustro, algo que interessa apenas a outros profissionais. Muitos diriam que ele é um pensador ao menos tão importante e relevante quanto Sartre e, talvez, mais original e profundo. Como a maioria dos filósofos (inclusive Sartre), ele saiu de moda após a morte, embora muitos psicólogos continuassem a encontrar estímulo em suas ideias. Há sinais agora de um ressurgimento de interesse no que ele tem a dizer sobre uma série de questões filosóficas. (MATTHEWS, 2010, p. 09) [177].

A pouca menção à Merleau-Ponty, destacada no trecho acima pelo professor britânico Eric Matthews, emérito da Universidade de Aberdeen – "especialmente nos países de língua inglesa" – sua realidade mais próxima – acaba sendo patente também em outros países, dentre os quais o Brasil. De fato, comparativamente à influência de outros filósofos no meio acadêmico-filosófico brasileiro, a obra merleau-pontyana ainda é pouco visitada, e estudos mais profundos de sua filosofia aguardam desenvolvimento em alguns aspectos, e mesmo acerca de algumas noções caras ao pensamento do francês[178]. Corroborando esta perspectiva, infira-se a realidade das poucas edições das traduções para o português de alguns de seus livros e coletâneas de textos e notas, muitas delas publicadas no Brasil com intervalos de décadas entre uma reimpressão e outra, com não muita tiragem, e quase sempre sob o selo de editoras, por assim dizer, vocacionadas a um metier escolástico e restrito; mesmo em bibliotecas especializadas – por exemplo, aquelas das escolas de filosofia das universidades públicas – às vezes torna-se difícil encontrar os escritos merleau-pontyanos, ou mesmo publicações correlacionadas.

A pesquisa faz constatar também que a busca do pensamento merleau-pontyano para reflexões acerca da música é uma tarefa ainda muito pouco empreendida e, de

---

[177] A reiterada comparação entre Merleau-Ponty e Sartre, neste fragmento do texto de Eric Matthews, não parece pretender a depreciação ou valoração negativa de um para outro autor e pensador. Conforme continua seu estudo, Matthews descortina alguns fatos que fizeram com que Sartre ganhasse ainda em vida uma grande notoriedade – sempre merecida, mas também um tanto estrategicamente cultivada, – a qual, anos mesmo depois de sua morte, o fizeram ser lembrado e recorrentemente mencionado. Seu contemporâneo e conhecido compatriota e colega, Merleau-Ponty, acabou empreendendo uma trajetória consideravelmente mais discreta, mais escolástica, embora não menos instigante e necessária ao conhecimento. Ademais, parear ambos os filósofos é uma estratégia para fazer compreender, talvez, um pouco mesmo do cenário próximo da fenomenologia e existencialismo francês daquele momento.

[178] O que não quer dizer que interessantes leituras a respeito de Merleau-Ponty e sua Fenomenologia não se tenham feito em trabalhos de estudiosos brasileiros. É insuspeita a qualidade dos escritos como os de Marcos José MÜLLER (2001) e Marcus Sacrini FERRAZ (2006 e 2009), dentre outros, desenvolvidos a partir de algumas noções centrais e do engendramento das reflexões do filósofo de Rochefort-sur-Mer.

novo, esta realidade atinge rigorosamente o Brasil. Outros eminentes pensadores como Arthur Schopenhauer (1788-1860), Friedrich Nietzsche (1844-1900), Theodor Adorno (1903-1969) ou Gilles Deleuze (1925-1995), e, especialmente na corrente fenomenológica, Martin Heidegger (1889-1976) e Alfred Schutz (1899-1959) são visitados com muito mais frequência e profundidade por estudiosos que lidam com aproximações e implicações entre filosofia e música[179]. Como exemplos, pois, de alguns dos poucos trabalhos sobre a música – e seus ramos de estudo[180] – onde Merleau-Ponty é mencionado com um tanto de destaque, tomem-se Caznok (2003), Heller (2006), Berger (2008), Fonterrada (2008), Nogueira (2009) e Freitas (2016).

Ocorre, entretanto, que mesmo estes autores – que tomam Merleau-Ponty como referência, ora mais ora menos extensivamente, dependendo de cada caso – não se dedicaram ao estudo mais detido ou pormenorizado sobre o uso diretivo do termo "música" propriamente por tal pensador; isto é, falta, por exemplo nestes cinco trabalhos citados, um exame da concepção merleau-pontyana a respeito da música. As páginas seguintes serão dedicadas a uma tarefa especificamente ligada a este aspecto, no nível de detalhes da escrita e da apresentação de ideias, em algumas obras merleau-pontyanas. Para tanto, e de acordo com as possibilidades deste artigo, serão tomadas algumas passagens dos escritos em que o fenomenólogo francês aponta alguma noção sua a respeito desta vertente artístico-cultural. Assim sendo, através de algumas citações, pretende-se investigar qual a significação de "música" para Maurice Merleau-Ponty, e mesmo qual a importância dessa noção para a sua Fenomenologia – deslindando, inicialmente, uma ontologia da música para o autor.

---

[179] A título de ilustração: Arthur Schopenhauer e seu pensamento sobre música se estudam em trabalhos como os dos autores BURNETT (2012) e SILVA & CORREIA (2013). Friedrich Nietzsche, que escreveu diretamente sobre a música, sobretudo de seu tempo, é o centro das atenções de BARROS (2005), PAULA (2006) e BOHMANN (2011), por exemplo. A dissertação de Henrique LIMA (2013) apresenta um estudo acerca de Gilles Deleuze e Félix Guattari e música, na obra Mil Platôs. Algumas ideias de Schutz são retomadas por NACHMANOWICZ (2007) acerca de uma análise fenomenológica da música. Em COSTA E SILVA (2015) apresenta-se aproximação entre noções da Fenomenologia de Heidegger e os estudos musicológicos, caso semelhante ao de BARBEITAS (2011) que além de Heidegger, também estuda Giorgio Agamben. Certamente, uma pesquisa mais aprofundada ainda resultaria em mais títulos para enriquecer essa pequena lista, ou mesmo poderia se estender para outros filósofos e autores; Merleau-Ponty, entretanto, não sendo um dos mais citados.

[180] A saber: Acústica, Educação Musical, Ecologia Sonoro-Musical, Etnomusicologia, Psicologia e Música etc..

1. A noção de 'música' para Merleau-Ponty

Ora, conforme se pode notar a partir duma leitura mais demorada, o filósofo de Rochefort-sur-Mer, em alguns de seus mais importantes trabalhos, menciona manifestamente a música ou mesmo elementos de algum modo atinentes ao universo ou à construção musical[181]. Se não desponta claramente de seus escritos nenhum tratamento extenso sobre as propriedades dos fenômenos musicais, ao menos nomeadamente a categoria 'música' se inscreve em dados pontos dos textos, primeiro, da "Fenomenologia da Percepção" (MERLEAU-PONTY, 1999[182]) e também naquele que seria, segundo os leitores mais assíduos de Merleau-Ponty, o seu trabalho de revisão filosófica – os artigos do volume de "O Visível e o Invisível" (MERLEAU-PONTY, 2014[183]).

Considerando a "Fenomenologia da Percepção", especialmente nos trechos que tocam no assunto música, chama atenção a seguinte ideia: "um romance, um poema, um quadro, uma peça musical são indivíduos, quer dizer, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por um contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 209). Algumas páginas adiante, o filósofo trata das noções de 'música' e 'expressão', e, para tanto, apresenta o significado de uma sonata vinculado ao seu particular sonoro e à sua apreciação:

> [A] potência da expressão é bem conhecida na arte e, por exemplo, na música. A significação musical da sonata é inseparável dos sons que a conduzem: antes que a tenhamos ouvido, nenhuma análise permite-nos adivinhá-la [...]. [Além disso:] só poderemos, em nossas análises intelectuais da música, reportar-nos ao momento da experiência; durante a execução, os

[181] Além da direta menção à palavra "música", os textos merleau-pontyanos contam, por vezes, com a aparição de termos tais como "melodia" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 118, 157, 187), "nota" e "tom" (IDEM, 2014, p. 145, 148, 202) dentre outros referentes ao universo da teoria musical ou ao léxico dos estudos de música.

[182] A primeira publicação, conforme adiantado acima, é de 1945. *Fenomenologia da Percepção* constitui um completo repensar do método fenomenológico e da fenomenologia (Merleau-Ponty sustenta que esse repensar é essencial à prática constante da fenomenologia), embora não haja dúvidas de que ele tenha aprendido muito com Husserl, Heidegger e Sartre, e igualmente com Scheler. Talvez a característica mais surpreendente da fenomenologia de Merleau-Ponty, em contraste com a de Husserl, de Heidegger e de Sartre, seja a extensão de seu desenvolvimento com a pesquisa empírica em curso nas ciências naturais, especialmente psicologia, fisiologia e linguística. Merleau-Ponty foi profundamente influenciado pela psicologia da *Gestalt* [...] especialmente sua ênfase na estrutura holística da experiência. (CERBONE, 2012, p. 146-7).

[183] A edição original é de 1964, numa publicação póstuma de uma série de escritos então reunidos e encadernados conforme os cuidados e a revisão do historiador da filosofia e filósofo parisiense Claude Lefort (1924-2010), discípulo e amigo de Maurice Merleau-Ponty.

> sons não são apenas os 'signos' da sonata, mas ela está ali através deles, ela irrompe neles. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 248).

Em "O Visível e o Invisível" o tratamento da arte musical não destoa do anterior; a este respeito, inclusive, colocam-se menções diretivas e respaldadas em autores tais como o escritor e pensador francês Marcel Proust (1871-1922). Aqui, cita-se a inferência de que a música é "sem equivalentes" e, mais que isso...

> A ideia musical, a ideia literária, a dialética do amor e as articulações da luz, os modos de exibição do som e do tato falam-nos, eles possuem sua lógica própria, sua coerência, suas imbricações, suas concordâncias, e aqui também as aparências são o disfarce de "forças" e "leis" desconhecidas. Simplesmente, é como se o segredo em que se acham, e de onde as tira a expressão literária fosse seu modo de existência. [...]. [E continuando...] ninguém foi mais longe de que Proust ao fixar as relações entre o visível e o invisível na descrição de uma ideia que não é o contrário do sensível, mas que é seu dúplice e sua profundidade. Porque o que Proust diz das ideias musicais, di-lo de todos os seres de cultura [...]. [...]. A literatura, a música, as paixões, mas também as experiências do mundo visível são tanto quanto a ciência de Lavoisier e de Ampère, a exploração de um invisível, consistindo ambas no desvendamento de um universo de ideias. Simplesmente, aquele invisível, aquelas ideias não se deixam separar, como as dos cientistas, das aparências sensíveis, mas erigem-se numa segunda positividade. Por que não admitir – e isso Proust o sabia bem, disse-o algures – que tanto a linguagem quanto a música podem, pela força de seus próprios 'arranjos', sustentar um sentido, captá-lo nas suas malhas [...]. (MERLEAU-PONTY, 2014, pp. 144-5 e 147-8).

Ora, é relativamente fácil depreender destes primeiros fragmentos textuais destacados, e das ideias e noções neles vislumbradas, que, para Merleau-Ponty, de um modo contundente, a música se expressa, quer dizer, é dotada – conforme o filósofo – de uma "potência de expressão": as ideias musicais imbricam-se dum sentido que é todo do seu artesanato e facticidade, escuta e experienciação, todos estes elementos não fragmentáveis e, dalguma forma, tributários de uma espaciotemporalidade que se enreda pelo – ou em torno – do fenômeno; a arte sonoro-musical e a maneira com que esta se apresenta – a sua "forma" e o seu "conteúdo", e a situação em que se percebe – dão-se mutuamente ao significado, um não sendo nada senão pela presença e moldura do outro. Aí, conforme o autor em estudo: "não se pode distinguir a expressão do expresso" (MERLEAU-PONTY, 1999, 2009). Ora, estas citações – da "Fenomenologia da

Percepção" e de "O Visível e o Invisível" – apontam para uma ontologia da música no pensamento do francês[184].

Além dessa potência expressiva, chama atenção a consideração merleau-pontyana acerca da restrita possibilidade – ou da impossibilidade – de se empreender "análises intelectuais" da música realizadas sem a menção no mínimo direcionada para uma execução ou de um próprio "momento da experiência" musical; e da forma como aparece escrito, tratando de uma experiência centralmente calcada na audição. Na carreira disto – tomando outra parte do texto de "O Visível e o Invisível" – nota-se a clareza com que o filósofo distinguia o fenômeno musical da sua representação, isto é, diferenciando a música – seu ato de execução e sua escuta, em simultâneo – daquilo que é possível escrever da música, ou registrar nas partituras; o próprio fazer musical e uma escrita correlata como dois gestos distintos[185]. A respeito disso – algo como que uma inflação das possibilidades de representação e da linguagem analítica[186] – lê-se:

> A explicação não nos dá a própria ideia, constitui apenas versão segunda, derivado mais manipulável. Swann pode perfeitamente fixar a "pequena frase" entre as barras da notação musical, atribuir ao pequeno intervalo entre as cinco notas que a compõem ou à repetição constante de duas entre elas, a "doçura retrátil e friorenta" que constitui sua essência ou seu sentido: no momento em que pensa estes sinais e este sentido, não mais possui a "pequena frase", mas apenas "simples valores que substituem, para comodidade de sua inteligência, a misteriosa entidade que percebia"[187]. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 145).

Adiante, mas na mesma direção de pensamento:

> [Por que não admitir] [...] que tal como a notação musical é um fac-simile proposto, retrato abstrato da entidade musical, a linguagem como sistema de relações explícitas entre signos e significados, sons e sentidos, é um resultado e produto da linguagem operante no sentido em que som e sentido estão na mesma relação que a "pequena frase" e as cinco notas que lhe encontramos propostas? Isto não quer dizer que a notação musical, a gramática, a linguística e as "ideias da inteligência" [...] sejam inúteis [...] mas que o sistema de relações objetivas, as ideias adquiridas são como que tomadas numa vida e percepção segundas que fazem com que o matemático vá direito às entidades que ninguém viu ainda, que a linguagem e o algoritmo operantes usem uma visibilidade segunda e que as ideias sejam o outro lado da linguagem e do cálculo. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 148).

---

[184] Acerca de Ontologia em Merleau-Ponty, com mais detalhe, ver Ferraz (2009).

[185] Usando-se, aqui, a palavra "gesto" no sentido que lhe dá Merleau-Ponty ao longo das suas obras citadas.

[186] Acerca, especificamente, desta ideia de "inflação" – ver Müller (2001).

[187] Merleau-Ponty menciona aqui personagens e situações da obra romanesca de Marcel Proust (1871-1922), original de 1913, sobre o título, em francês, *Du côté de chez Swann*, tomo II.

Além desses apontamentos, é de se atentar para o uso que Merleau-Ponty faz de termos do linguajar específico musical, ao modo de comparações ou quase metáforas, algumas delas consideravelmente importantes para a compreensão da abordagem dos seus textos filosóficos. Ao retornar à leitura da "Fenomenologia da Percepção", por exemplo, veem-se com interesse o emprego dos termos "melodia" e "resolução" – os grifos nossos nos trechos abaixo – em clara alusão às noções próprias da teoria da música e dos estudos de harmonia tonal – e das suas respectivas cadências – em música.

> A situação que desencadeia as operações instintivas não está inteiramente articulada e determinada, o sentido total não e possuído [...]. Ela só oferece uma significação prática, só convida a um reconhecimento corporal, ela é vivida como situação "aberta", e pede os movimentos [...] assim como *as primeiras notas da melodia* pedem certo modo de *resolução* sem que ele se conheça por si mesmo [...]. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 118).

> Quando percebo esta mesa, é preciso que a percepção da tampa não ignore a percepção dos pés, sem o que o objeto se desmembraria. Quando ouço uma *melodia*, é preciso que cada momento esteja ligado ao seguinte, sem o que não haveria *melodia*. E, todavia, a mesa está ali com suas partes exteriores. A sucessão é essencial à melodia. O ato que reúne distancia e mantém à distância, eu só me toco me escapando. Em um pensamento célebre, Pascal mostra que sob um ponto de vista eu compreendo o mundo e que sob outro ponto de vista ele me compreende. Deve-se dizer que é sob o mesmo ponto de vista: eu compreendo o mundo porque para mim existe o próximo e o distante, primeiros planos e horizontes, e porque assim o mundo se expõe e adquire um sentido diante de mim, que dizer, finalmente porque eu estou situado nele e porque ele me compreende. (MERLEAU-PONTY, 1999, pp. 546-7).

À primeira vista, os termos do universo musical destacados acima aparentam terem sido usados pelo autor em estudo, se muito, ao modo de alegorias. Ocorre, entretanto, que a densidade do texto donde se sobreleva tal vocabulário – menção às "notas", "melodia" e "resolução" – permitem inferir o seu emprego bastante consciente e adequado, e com um significado, crê-se, um tanto menos abstrato do que técnico[188]. O exame mais cuidadoso

[188] A maneira como Merleau-Ponty enuncia os termos do jargão musical evidencia alguma formação sistematizada em música, em teoria ou mesmo análise musical; um dado, entretanto, não mencionado ou pelo menos frisado pelos seus biógrafos, até aqui. Muito aparentemente, a sua educação musical deu-se com base em conceitos e nomenclatura atrelada à tradição da música eurocidental dita como tonal, como se sabe, ainda muito em voga também atualmente, sobretudo, do ponto de vista da execução e apreciação; a composição – no ramo, diga-se, erudito – talvez um pouco menos.

destas passagens contextualizadas aos amplos argumentos merleau-pontyanos nas grandes seções do livro em questão revela ao menos dois pontos dignos de se esmiuçar num exercício de investigação e reconhecimento de sua fenomenologia:

i) Ao mencionar a realidade das notas musicais de uma melodia que, tão logo executadas, parecem também anunciar os sons consequentes, Merleau-Ponty aparentemente pretende evidenciar a sua concepção de que as operações perceptivas elementares ocorrem num intricado, inflexivo e espiralado *continuum* definidor entre o (e do) indivíduo e o (do) seu meio circundante imediato; para tanto, o filósofo associa o fluxo tonal, em que cada momento gera uma expectativa do próximo, à experiência intuitiva ou ao contato pré-judicativo e primevo do ser com o (e no) mundo: uma situação "aberta e que solicita movimentos" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 118). Assim, essa aludida melodia da intuição – tomada aqui como correlativa da intencionalidade operante ou da Corporeidade[189] que uma fenomenologia da percepção deve considerar rigorosamente em seu empreendimento – constitui-se graças a um enredo dinâmico onde os canais perceptivos – os dispositivos inerentes do Corpo vivido, sentido e senciente[190] – de algum modo interrogam dinamicamente o ambiente exterior tão logo se apercebe deste lugar e da possibilidade de com ele interagir – isto mais por uma agência, e enredado no fenômeno corrente, do que por juízos ou representações.

ii) Num sentido não muito diferente do mencionado acima, embora em trecho mais adiantado de seu livro, e envolto em outros questionamentos filosóficos bastante elaborados, Merleau-Ponty novamente usará o termo "melodia" – de novo um tanto figurativamente, mas não sem assertividade – quando infere semelhanças entre, de um lado, a sucessão que conforma e faz uma melodia se apresentar como tal e, de outra feita, a percepção da íntegra da mesa do seu escritório, a qual vista ainda pelo tampo permite pressentir a existência e uma funcionalidade de seus pés. A escrita merleau-

[189] [A] intencionalidade operante aquela que forma a unidade natural e antepredicativa do mundo e de nossa vida, que aparece em nossos desejos, nossas avaliações, nossa paisagem, mais claramente do que no conhecimento objetivo, e fornece o texto do qual nossos conhecimentos procuram ser a tradução em linguagem exata. [...] esses esclarecimentos nos permitem compreender, sem equívoco, a motricidade enquanto intencionalidade original. (MERLEAU-PONTY, 1999, pp. 16 e 192).

[190] A noção de Corpo (com o "C" maiúsculo) e a ideia da dupla constituição do Corpo vivido – que, por exemplo, toca ao mesmo tempo em que é tocado – é examinada com cuidado por David CERBONE (2012, pp. 148-157).

pontyana trata, então, tanto da suposta "melodia" quanto da sua "mesa" como exemplos de coisas que se apresentam – ou mesmo que se expressam – frente à percepção e consciência humanas, como entidades precisamente unas e indivisas, muito embora, representativamente e em análises segundas, se possam distinguir delas partes ou mesmo fragmentos. Em outras palavras, quer-se dizer que na relação estabelecida entre o indivíduo e os objetos ao seu redor e em sua disposição de totalidade – e ainda que sem a abstração ou conceitos *a posteriori* acerca dos componentes daquilo que se toma da realidade – simplesmente se antevê que se tais admissíveis partes fossem colocadas de outra maneira, aquela coisa francamente deixaria de ser (ou de ser-se), e se aperceberia como outra coisa, digna doutro apelo para a consciência e, em seguida, de outro nome. Aqui, portanto, inferi-se que o filósofo francês se vale da noção teórico-musical de 'melodia' como modelo essencial e exemplo preciso daquilo que se expressa fenomenologicamente – desde Husserl – como fenômeno individual da e para a consciência, ou melhor, como "um todo em sentido rigoroso":

> Um todo em sentido rigoroso [diferentemente de alguns sentidos inautênticos e corriqueiros apontados ainda por Edmund Husserl] não depende de nenhum aporte exterior. Nele, cada parte guarda uma relação de não-independência em relação às demais, o que faz com que se exijam mutuamente. Consequentemente, estabelecem entre si uma unidade espontânea e necessária. Fundação (Fundierung) é o nome dessa conexão essencial que define a relação das partes num todo em sentido rigoroso. [...]. A expressão [que se ergue do contato fenomênico entre sujeito e objeto, em que as coisas se apresentam de algum modo conforme todas suas possibilidades e expressam perspectivamente em primeira ordem], enfim, é uma relação de fundação (na forma de movimentos de transcendência) que nossos dispositivos anatômicos[191] experimentam junto aos dados sobre os quais se lançam [e interrogam]. Independentemente de qualquer agente ou coisa externa, ela é o nascimento de uma totalidade, ao mesmo tempo indissociável e irredutível aos dispositivos anatômicos envolvidos [e também aos possíveis fragmentos do objeto vislumbrado ou em contato]. (MÜLLER, 2001, pp. 151-2).

Segundo essa leitura de Merleau-Ponty, e pelas interpretações de seus estudiosos, inferi-se que o Corpo (o Ser encarnado), de alguma maneira, sabe das coisas que lhe aparecem muito por intermédio dum movimento seu em direção a elas. Ele, portanto, às visa, tangencia, toca, ouve; enfim, sente o que se coloca como experienciável: "[...] meu corpo me aparece

[191] Lembrar, novamente, apontamentos de CERBONE (2012, pp. 148-157).

como postura em vista de certa tarefa atual ou possível" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 146). Mas sente não atomisticamente[192] ou realizando uma primeira etapa de coleta de dados, os quais, processados depois, intelectualmente, serão dados a algum significado – não, e antes disso, o Corpo aparecerá apreendendo do mundo um sentido que tem o mesmo de impensado, de notório e de inteiro, em sensações encadeadas tal como as notas de uma melodia que, a serviço de uma tonalidade, desde o instante em que vibram e ressoam, sugerem uma cadência a acontecer adiante. E nessa operação – que, talvez como Müller (2001, p. 13), se possa dizer que guarda "o mistério da expressão" – compreende-se um sentido, pois, do irrefletido e do indiviso, e muito pela facticidade instaurada nos fenômenos; um sentido manifesto e verdadeiro na medida de seu quê situacional e imanente: o Ser corporificado, de alguma maneira eficaz, dá-se a conhecer e reconhece o mundo, primordialmente, assim[193]. A própria consciência sendo, pois, um movimento em direção às coisas.

> A percepção está relacionada à atitude corpórea. Essa nova compreensão de sensação modifica a noção de percepção proposta pelo pensamento objetivo, fundado no empirismo e no intelectualismo [de Descartes e de Kant, respectivamente], cuja descrição da percepção ocorre através da causalidade linear estímulo-resposta. Na concepção fenomenológica da percepção a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora [...]. [...] é preciso enfatizar a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isto porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência. [...] Merleau-Ponty reforça a teoria da percepção fundada na experiência do corpo fenomenal, reconhece o espaço como expressivo [...]. (NÓBREGA, 2008, p.142).

> [...] por meio de meu corpo enquanto potência de certo número de ações familiares, posso instalar-me em meu meio circundante enquanto conjunto de *manipulanda* [...]. (p. 152). [...] todo movimento é indissoluvelmente movimento e consciência de movimento [...]. [...] a percepção e o movimento formam um sistema que se modifica como um todo. (pp. 159-60). [...] a motricidade [é uma] intencionalidade original. Originariamente a

[192] Sabe-se que Merleau-Ponty postula contra a ideia cartesiana de divisão marcada dos cinco sentidos da percepção humana: visão, audição, tato, paladar e olfato.

[193] Obviamente, um estudo mais pormenorizado desses e de outros aspectos s da filosofia de Merleau-Ponty devem ser empreendidos, e os próprios textos e termos ora destacados podem dar ensejo a outras interpretações e ao desenvolvimento de um pensamento mais engendrado. Ocorre, contudo, que o pouco espaço destas páginas permite somente lançar as bases de um estudo disso tudo. Claro também que outras noções próprias ao pensamento de Merleau-Ponty – tais como "corpo habitual", "gestualidade" e "sinestesia" – podem entrar para a discussão, com vistas à compreensão de sua fenomenologia, e na busca de aplicabilidade disso em estudos voltados para a música. Com trabalhos sequentes pretende-se entrar em tais méritos.

> consciência é não um "eu penso", mas um "eu posso". [...]. [...] a visão e o movimento são maneiras específicas de nos relacionarmos a objetos, e, se através de todas essas experiências exprime-se uma função única, trata-se do movimento de existência que não suprime a diversidade radical dos conteúdos porque ele os liga, não os colocando todos sob a dominação de um "eu penso", mas orientando-os para a unidade intersensorial de um "mundo". O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado. [...]. No gesto da mão que se levanta em direção a um objeto está incluída uma referência ao objeto não enquanto objeto representado, mas enquanto esta coisa bem determinada em direção à qual nos projetamos, perto da qual estamos por antecipação, que nós frequentamos. A consciência é o ser para a coisa por intermédio o corpo. [...] mover [o] corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação. Portanto, a motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto que nós previamente nos representamos. Para que possamos mover nosso corpo em direção a um objeto, primeiramente é preciso que o objeto exista para ele [...]. (MERLEAU-PONTY, 1999, pp. 192-3).

A partir de todo o exposto, é de se apontar que, segundo o fenomenólogo francês, a expressão e o próprio conhecimento se estabelecem referencialmente ao Corpo vivido e, numa enigmática circunflexão, possibilita também que o indivíduo se autodenomine – isto desde instâncias fundadoras e pré-reflexivas. O Corpo serve como o ponto perspectivo da percepção e, em confronto com a situação e localização dos elementos exteriores percebidos, determina o modo como estes últimos serão significados em ordem inaugural (MATTHEWS, 2010); esse encadeamento entre o Ser corporificado e o mundo – e das partes entre partes dos entes e das coisas, e porque não do próprio corpo objetivo[194] – é um dos aspectos que se podem tomar como próximos de uma "melodia" dentro da dinâmica fenomênica da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999 e 2014).

2. Música, linguagem e expressão próximas em Merleau-Ponty.

Como se sabe, se Merleau-Ponty não foi um proponente devotado de uma filosofia ou de uma fenomenologia da música, o mesmo não se pode dizer quando se consideram a atenção que dedica, em seus escritos, ao tema da 'linguagem' e da 'expressão'. Acerca destas noções, segundo o que se apura dos próprios textos merleau-pontyanos e das resenhas dos

[194] Considerando tudo isso a partir ainda da noção de "todo em sentido rigoroso". Assim, se variar algo da maneira como o Ser e coisas se pressentem ou mesmo o encadeamento das partes de um todo, variará a própria percepção e, adiante, será transformada também toda a representação que lhe for respectiva.

especialistas em sua filosofia, empreende-se o que o filósofo chama de redução fenomenológica – uma das finalidades da fenomenologia enquanto método de pensamento (MERLEAU-PONTY, 1991 e 1999 e MATTHEWS, 2010).

Considerando sempre as inferências de Merleau-Ponty – tanto acerca da 'música' quanto a respeito da 'linguagem' e da 'expressão' – cumpre-se sintetizar o seguinte: segundo o empreendimento fenomenológico da redução, constata-se, contextualmente, que a linguagem tem o seu quê de "linguageira" (cf. tradução de MULLER, 2001) tal como a música detém ou se investe de musicalidade – ou, na mesma, a música é musical. Nada, talvez, mais óbvio, mas duma obviedade, entretanto, a que se deve estar atento e vigilante, pois pode nutrir uma falta de revisão crítica de certas maneiras de pensar. Ora, o linguageiro da linguagem – ou mesmo o aspecto "falante" da fala ou, sem tautologia, a essência gestual de um gesto (o que dele não se consegue reduzir) – se pode equiparar à ecceidade musical de uma manifestação que se nomeie 'música'. E uma equiparação da música e da linguagem, conforme se crê, só parece cabível a partir disso. É, aliás, urgente compreender o que se toma como essa noção de equiparação.

> Na *Phénoménologie de la Perception*, muito especialmente, [Merleau-Ponty] procura distinguir entre uma utilização secundária e uma utilização originária das palavras. A primeira é aquela denominada por M-P de *fala falada*. Trata-se de um emprego de palavras orientado por uma forma linguística já utilizada, e em direção a um pensamento que essa forma dá a conhecer. [...]. [...] a fala falada revela-se [...] um instrumento, uma ferramenta ou um utensílio, com que procuramos reencontrar os pensamentos que as falas passadas consolidaram para nós. Quanto mais as palavras passam despercebidas, mais perfeito esse tipo de fala nos parece. [...]. A fala falante, em contrapartida, é aquela em que tanto minha intenção significativa quanto à intenção significativa palpitante na fala de outrem se encontram para mim em estado ainda nascente, portanto, não formulada. Quero construir e partilhar com o outro, ou reconhecer em sua fala e escrita, uma novidade em que me polarizo, mas nada a designa de imediato. O mundo da percepção à minha volta e os pensamentos prontos de que disponho não contêm essa novidade, razão pela qual preciso produzi-la. [...]. Diferentemente da fala falada, aqui o falante e o ouvinte não podem preterir as palavras em proveito dos pensamentos, porque estes mal se distinguem das palavras. A analogia com a obra de arte ajuda a esclarecer essa relação. Assim como a "significação" musical da sonata é inseparável dos sons – que a realizam enquanto uma determinada organização melódica, em contrapartida de um fundo de ruído –, também meus novos pensamentos são indissociáveis das palavras – por cujo meio emergem como uma forma linguística, a despeito, ou ao encontro de outras formas linguísticas. De fato, em uma sonata, nenhuma análise intelectual permite-

> nos adivinhá-la antes que a tenhamos ouvido, tampouco conservá-la *a posteriori*, como algo independente da própria execução. Se, em algum sentido, as análises intelectuais fazem reviver a significação musical, é porque remetem ao momento da execução. Nele, os sons não são signos exteriores de uma significação musical, mas a própria significação musical, a própria realização de certa organização rítmica e melódica, a despeito de um fundo de ruído. Da mesma forma, na fala falante, os pensamentos não são algo que anteciparíamos para as nossas palavras, tampouco um produto independente de sua matriz. Trata-se, ao contrário, de fenômenos que só adquirem existência no corpo das palavras que introduzimos de modo criativo, segundo formas linguísticas inovadoras. (MÜLLER, 2001, pp. 139-141).

Se, no uso corriqueiro, faz-se sinonímica entre música e linguagem, eis um ponto para reflexão. Cumpre-se, então e de início, entender isto como numa catacrese – atribui-se ou correlacionam-se termos pela infelicidade da inexistência de palavras ou modos melhores de inferir algo. Antes, e mais certo e importante que tratar as duas noções como sinônimos, é cogitar que são duas categorias – ou derivadas – de um mesmo procedimento, ou dum mesmo fenômeno: dessa maneira, tanto a linguagem quanto a música (e muito do que é "arte") são ferramentas e exercícios de expressão. É a noção de expressividade que permite irmanar essas duas palavras-entidades que ocupam e motivam estas linhas. É também trazendo à baila a expressividade em sua verve radical que se consegue defender, sem perdas à realidade fenomênica, qualquer tentativa de equiparação da (s) música (s) à linguagem[195].

Perceba-se, entretanto, que é tentador, fora dessa reflexão, inflacionar o valor da linguagem em relação à manifestação músico-comunicativa: a linguagem, se não comunica mais, pelo menos comunicaria melhor. Ora, isto, se a inferência é descuidada e quando só se toma um caráter de ferramenta simbólica, ou, por assim dizer, fora do prisma de uma fala falante. Com menos descuido, todavia, evidencia-se um pretendido excesso da linguagem sobre o musical enquanto expressão de fato; a linguagem pode se usar para discorrer com clarividência, inclusive, tratando até de música; na relação contrária – música tratando da linguagem – tal privilégio se esvai ou é nulo, deixando impensável o vice-versa.

É evidente o desnível do que se condensa. Aquela sugerida equiparação ou sinonímica música-linguagem torna-se incomodamente um caso oblíquo, declinado. Ora, assim acontece porque representar não é o mesmo que expressar. A representação, atributo corriqueiro da

[195] O plural de música – "músicas" – aqui tomado no sentido de DAHLHAUS e EGGEBRECHT, 2009.

linguagem[196] – numa fala falada – não é, em si mesma, expressão e não encerra ou contém a vantagem da expressividade como essência.

Pode-se, com o linguajar, dizer da música – mencioná-la e com alguma sorte (e muito cuidado) descrevê-la. Fazer as mesmas tarefas a partir da música no sentido contrário da sentença (colocando a linguagem no predicado) é, a rigor, impensável: quebra-se algo do convencional (BARBEITAS, 2011). Representar, contudo, é ao mesmo passo tarefa e limite de uma ação linguageira; apresenta-se como outro tipo de necessidade externa ou que extrapola o existir iminentemente expressivo da linguagem. Seu acontecimento icônico ou indicativo pode ser prático e moldável ao uso cotidiano, mas também lhe cerceia significados (o que só verdadeiros poetas conseguem reverter) [197]. Conceber criticamente a teleologia do caso da linguagem – e dela relativamente à arte e à música é urgente.

Conclusão

A partir dos apontamento deste artigo, conclui-se que embora Merleau-Ponty não dedique nenhum volume específico ao estudo fenomenológico da arte musical – não é sua empreitada, pois, uma fenomenologia da arte musical, nem nada parecido – em alguns momentos suas obras revelam o seu pensamento de que a música é, antes de tudo, uma categoria expressiva; um ato humano imbricado de sentido. A escrita merleau-pontyana revela, mesmo pontualmente, uma instigante maneira de entender e utilizar o vocabulário teórico-musical e, muito importante, um modo de compreender a música enquanto experiência de sentido; e esta compreensão, inclusive, que em algumas oportunidades permite ao filósofo oferecer exemplos necessários para que se acompanhem as suas reflexões sobre a expressão, a percepção e a consciência, e acerca das possibilidades e limites, por exemplo, do raciocínio, da ciência e da linguagem. Crê-se que a obra desse filósofo pode ainda servir de referência para novos e diferentes trabalhos de pesquisa em música, e nisto a continuidade da investigação da relação ontológica entre música, linguagem e expressão.

Referências

[196] Que pode, em determinadas situações ser menos ou mais dádiva do musical...

[197] Aqui, conforme Merleau-Ponty (1999) praticando a Fenomenologia enquanto uma filosofia que trata ou busca os limites – estes podendo ser da reflexão ou de outros fenômenos que nos engendram cognitivamente ou cognoscitivamente. Corroborando essa ideia da fundação de sentido da linguagem por alguns poetas veem-se as várias menções que o filósofo francês em questão faz a Marcel Proust (1871-1922).

AMADO, Paulo e COSTA, Aline Azevedo. Considerações acerca da objetividade e do caráter fenomênico dos estudos da performance musical. In: II Congresso da Associação Brasileira de Performance Musical, 2014, Vitória/ES. **Anais...**, 2014.

BARBEITAS, Flávio Terrigno. Música, linguagem, conhecimento e experiência. In: **Revista Terceira Margem**, nº. 25, p. 17-39. Rio de Janeiro, julho/dezembro de 2011.

BARROS, Fernando de Moraes. **O pensamento musical de Nietzsche**. 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2005.

BERGER, Harris M. Phenomenology and the Ethnography of Popular Music. In: **Shadows in the Field**: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology. New York: Oxford University Press, p. 62-74, 2008.

BOHMANN, Katja Junqueira. **O sentido da Música em Friedrich Nietzsche**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

BURNETT, Henry. A metafísica da música de Arthur Schopenhauer. In: **Veritas**. Porto Alegre, v. 57, n. 2, p. 143-162, 2013.

CAZNOK, Yara Borges. **Música**: entre o audível e o visível. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

COOK, Nicholas. Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance. In: **Revista Per Musi**, Belo Horizonte, n.14, 2006, pp. 05-22.

COSTA E SILVA, José Eduardo. **Heidegger e a Música da Poesia**. Curitiba: Prismas, 2015.

FERRAZ, Marcus Sacrini Ayres. **O transcendental e o existente em Merleau-Ponty**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; FAPESP, 2006.

FERRAZ, Marcus Sacrini Ayres. **Fenomenologia e Ontologia em Merleau-Ponty**. Campinas: Papirus, 2009.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

HELLER, Alberto A. **Fenomenologia da expressão musical**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006.

HIJIKI, Rose Satiko Gitirana. Possibilidades de uma Audição da Vida Social. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, 28, 2004, São Paulo, SP. **Anais do XXVIII Encontro Anual da ANPOCS**, São Paulo: 2010; pp. 02-29.

LIMA, Henrique Rocha de Souza. **Da Música, de Mil Platôs**: a intercessão entre filosofia e música em Deleuze e Guattari. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte). Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: M. Fontes, 1999.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. "Sobre a fenomenologia da linguagem". In: **Signos**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MÜLLER, Marcos J. **Merleau-Ponty acerca da expressão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

NACHMANOWICZ, Ricardo Miranda. **Fundamentos para uma análise musical fenomenológica**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. In: **Revista Estudos de Psicologia**. Campinas: PUC-Campinas, n. 13, v. 2, p. 141-148, 2008.

NOGUEIRA, Marcos. Da ideia a experiência da Música. In: **Claves**: periódico do programa de pós-graduação em música da UFPB. João Pessoa: UFPB, n.1, p. 7-22, 2009.

PAULA, Célia Evangelista de. **Nietzsche e a Música**: considerações do filósofo sobre a música como proposta de afirmação da vida. 2006. 36 f. Monografia (Especialização em Filosofia). Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília, 2006.

REIS, Nayara B. Um sentido sensível do mundo na filosofia de Merleau-Ponty. **Filogênese**: Revista Eletrônica de Pesquisa. Marília: UNESP, v. 1, n. 1, 2008.

SEEGER, Anthony. Etnografia da Música. In: **Cadernos de Campo: Revista da Pós-Graduação em Antropologia Social da USP**. São Paulo, v. 17, nº. 17, p. 237-259, 2008.

SILVA, Isis Tomas da & CORREIRA, Isis Bruna da Costa. A música como reflexo da vontade, segundo Arthur Schopenhauer. In: **LILLIPUT**: Revista de Filosofia da Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 08 de setembro de 2013. Disponível em: https://revistalilliput.wordpress.com/2013/09/08/a-musica-como-o-reflexo-da-vontade-segundo-arthur-schopenhauer/

SMALL, Christopher. **Musicking**: the meanings of performance and listening. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

Literatura recomendada

DUPOND, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DAHLHAUS, Carl e EGGEBRECHT, Hans. **Que é a música?** Lisboa: Texto e Grafia, 2009.

FERREIRA, Elizia Cristina. **O irrefletido**: Merleau-Ponty nos limites da reflexão. 2012. 226f. Tese (Doutorado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

FREITAS, Alexandre Siqueira de. Música e multissensorialidade a luz de três abordagens filosóficas: John Dewey, Maurice Merleau-Ponty e Michel Serres. In: TOMÁS, Lia. (Org.). **Fronteiras da música**: filosofia, estética, história e política. São Paulo: ANPPOM, 2016, p. 130-142.

MARQUES, Paulo Pimenta. **Merleau-Ponty**: acerca da intencionalidade. 2012. 163f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação, Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

VOZ NA CONTEMPORANEIDADE: A MÚSICA VOCAL NO SÉCULO XX EM UM PARALELO COM A PEÇA "QUANDO EU MORRER DE AMOR" DO COMPOSITOR MINEIRO GUILHERME NASCIMENTO.

Régis Luís De Carvalho Silva[*]

Resumo:
Esse artigo discute o papel da voz usada nas obras contemporâneas a partir do século XX, dentro do universo da música de concerto, e traça um paralelo com o pensamento composicional usado pelo compositor mineiro Guilherme Nascimento na peça "Quando eu morrer de amor", para barítono e piano temperado. O artigo ainda contextualiza a variedade de nomenclaturas para o termo música contemporrânea, cita a mudança de importância pela qual os parâmetros vocais estabelecidos no *Bel Canto* passa nesse período e faz um panorama sobre o cenário no qual a música vocal contemporrãnea se insere nos cursos de música em Belo Horizonte. Aqui considera-se que o ideal de belo no que se refere a voz na música de concerto (óperas, lieds, oratórios, melodies, cantatas ,canções de câmara) cede espaço para a tendência experimentalista da música na contemporaneidade, o que permitiu a inserção de possibilidades sonoras pouco utilizadas na técnica vocal(gemidos, suspiros, afinação imprecisa, gritos).Sem pretensão de esgotar o assunto, foi possível concluir através de análise crítica da partitura da peça "Quando eu morrer de amor" e de revisão bibliográfica, que o papel da voz nas obras contemporâneas é diferente daquele exercido na música tradicional. Caráter experimental da sonoridade, o surgimento de novas formas de organização composicional, instrumentação diferenciada, o texto falado, afinação imprecisa, ausência de compasso, ausência de protagonismo da melodia e timbre não idealizado são algumas das caractérística que não eram predominantes nas obras vocais no período pré-século XX e que foram encontradas na peça analisada.

Palavras Chave: Música Contemporânea, Técnica vocal, Pedagogia vocal, Voz no século XX.

Introdução

O interesse pelo tema voz na contemporaneidade surgiu na vivência como aluno no curso de Licenciatura em Música com habilitação em canto, na Universidade do Estado de Minas Gerais, justamente por não ter tido contato com esse tipo de música. Cabem aqui considerações preventivas. A terminologia música contemporânea pode ser encontrada na literatura musical aludindo à música de concerto dentro do universo erudito, como se vê em Neves (2008), Oliveira (2007), Becker (2008), Lovaglio (2010), Valente (1999). Por outro lado, a definição de contemporâneo, segundo o dicionário online Michaelis, é mais ampla: "**Adj.** (**lat contemporaneu**) **1** Que é do mesmo tempo; que vive na mesma época; coetâneo, coevo. **2** Que é do tempo atual. ***sm*** **1** Homem do mesmo tempo. **2** Homem do nosso tempo. ***Var:***

[*] *Régis Luís de Carvalho Silva é mestrando no PPGArtes da Universidade do Estado de Minas Gerais, licenciado em música com habilitação em canto pela Universidade do Estado de Minas Gerais e bolsista 2015/2016 do programa de extensão da Escola de Música na Universidade do Estado de Minas Gerais.(rc.regiscarvalho@gmail.com)

contemporão. ” (Grifo do autor). Seguindo essa definição, a produção musical criada nos tempos atuais, originada das composições do cenário musical popular também pode ser chamada de contemporânea. Tal estado de coisa gera um segundo significado para o mesmo termo.

Se faz importante esclarecer que esse artigo trata especificamente da música vocal de concerto, inserida no contexto erudito. Percebe-se na bibliografia que trata do assunto, uma variedade de nomenclaturas. São elas: Música Nova, Música Experimental, Música Incidental, Música de Vanguarda e Música Contemporânea. Todos esses termos se referem a corrente composicional que timidamente começa a ganhar espaço a partir das primeiras décadas do século XX e atinge seu ápice produtivo no período que vai dos pós anos 50 até os dias de hoje. Zampronha (2011) coloca que tal “corrente composicional musical é heterogênea e multifacetada. Portanto, seria um erro reduzi-la a um nome ou aos nomes das técnicas composicionais que a construíram”. Daqui em diante, apenas o termo música contemporânea será usado, por se apresentar mais abrangente, e por ser mais usual dentre os demais citados.

Prevenção feita, voltamos a nos ater ao tema proposto que a técnica vocal usada nas obras contemporâneas. Como mencionado, A partir do século XX (de maneira mais efetiva no período pós década de 50), a forma de se pensar e fazer música de concerto passa por um processo de renovação e experimentalismo. Essa mudança surge da tendência de esgotamento do pensar composicional ocidental tradicional. Esse esgotamento, somado as várias técnicas de composição (serialismo, dodecafonismo, atonalismo, música eletrônica, música aleatória, música eletroacústica, música concreta, etc.) que surgem na Europa e Estados Unidos e se espalham pelo mundo, formam um novo conceito de “fazer musical”.

Dentro desse contexto, a voz, bem como todos os referenciais de qualidade vocal, (perpetuados pela supremacia do *Bel Canto* italiano, das técnicas cantábiles da melodie francesa e do lied alemão, bem como pelos aspectos estéticos da voz barroca e clássica) passaram por um processo substancial de reformulação de valores. Nesse novo cenário experimental, o legato, fio condutor da linha melódica vocal, não se faz necessário. O cantar apoiado nas vogais, buscando uma unidade de timbre ao longo das alturas musicais, perde espaço para por exemplo o Sprechgesang (voz falada) de Shoenberg, que em sua obra-marco Pierrot Lunaire (1912), segundo Valente (1999), sistematiza nova técnica de emissão vocal em toda a peça. A autora cita que a linha cantável para Shoenberg devia se submeter a parte rítmica e que os cantores não deviam se expressar de uma forma que lembrasse o canto tradicional.

Outros parâmetros vocais que perderam significado nesse novo cenário musical de experimentação foram a altura sonora e a emissão vocal pura. Os jogos intervalares que ora consonantes ora dissonantes, traziam a chamada musicalidade a obra, bem como a procura por

uma emissão vocal que evitasse sons não musicais (voz soprosa, ruídos, gritos, sussurros, estalos de língua) perderam seu prestígio. Cria-se então um novo cenário vocal, que para Storolli (2013, p. 1) é influenciado pelo futurismo e pelo dadaísmo, o que consequentemente traz para o universo vocal, a referência do ruído urbano.

> ...essas mudanças cooperam para o surgimento de uma voz que abandona os padrões de uma impostação tida até então como ideal, do *Bel Canto*, e se deixa povoar por gritos, sussurros, gemidos, sons guturais, assobios, estalos de língua, e muitas outras possibilidades do aparelho fonador. Para essa nova situação são inicialmente determinantes o movimento dos futuristas e dadaístas, ainda no início do século, movimentos que denunciam uma nova paisagem sonora, a paisagem urbana-industrial. A presença cada vez mais constante de máquinas e a revolução tecnológica transforma a paisagem sonora, nossos ouvidos e nossas vozes...

A instrumentação, nas obras contemporâneas, é outro fator que drasticamente é desconstruído em relação ao formato consagrado da música vocal tradicional. Há de se colocar a relação que a voz constrói com os sons computadorizados e artificiais, que assumem muitas vezes o papel dos músicos acompanhadores, na performance vocal. Agora essencialmente camerísticas, as obras vocais contemporâneas se desprendem de um consagrado fiel escudeiro: o piano. Como a função de acompanhamento é pouco requerida nas obras vocais contemporâneas, os instrumentos (oboé, flauta, violino e outros) antes pouco utilizados em parcerias com a voz, devido a seu caráter solista, ganham maior espaço nas obras vocais. Tal fato traz uma revolução nos referenciais de escuta e execução dos cantores. O piano sempre esteve presente na vida do cantor como referência para afinação e sendo parte do resultado sonoro final. O cantor molda seu timbre e impostação vocal de acordo com o que ouve, e a não presença do piano muda categoricamente a forma com que constrói sua emissão vocal. Ray e Mestrinho, em trabalho apresentado no XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (2006), colocam:

> ...A presença do piano é constante na formação do cantor erudito, até por exigência do repertório comumente solicitado pelos programas de ensino: vocalizes, "árias antigas", canções de câmara e até árias de ópera, são tradicionalmente acompanhadas por um pianista correpetidor. Tal fato justifica a grande familiaridade que o cantor tem com o piano, dentro de uma tradição que consolidou este instrumento como parceiro da voz no *lied* alemão, na *melodie* francesa, e na canção de câmara em geral. Dentro do

> ensino tradicional do canto lírico, praticamente não se trabalha a voz em sala de aula sem o piano...

1. O cenário atual

É possível observar que ainda é restrito para professores, alunos, *performers* e óbvio, para o público em geral, o acesso a música contemporânea. Embora Minas Gerais tenha tradição na composição de peças contemporâneas escrita para cantores, tendo sediado vários encontros de compositores e festivais, como constata-se em Lovaglio (2010), as performances de obras contemporâneas vocais nos dias de hoje são raras. Tanto em ambiente acadêmico quanto de modo geral na oferta musical fora da universidade, as produções camerísticas e operísticas, ainda privilegiam de forma contundente, a música tradicional. Levanta-se aqui a hipótese de haver uma fissura na relação compositor - metodologia de ensino - performance. Na medida em que se encontra compositores interessados em compor dentro dessa nova estética musical e por outro lado pouca produção performática, contesta-se aqui o processo de transmissão de conhecimento que liga o compositor ao intérprete da obra. Tal processo poderia ser feito pelo professor através do ensino da técnica vocal e conceitos estéticos do estilo, e pelo ensino da notação musical que muitas vezes não segue o padrão tradicional. O professor de canto, especificamente, deveria compreender os recursos técnicos dessa nova realidade vocal. Ao confrontar esse problema de realidade com a bibliografia sobre metodologia de ensino da música vocal, fica nítida a carência de referência bibliográfica que trate da metodologia do ensino da técnica vocal usada nas obras contemporâneas.

Diante do exposto, cabe acrescentar que os estudos sobre música contemporânea são recentes, a maioria deles, ainda em nível de trabalho acadêmico. Em levantamento bibliográfico, encontrou-se muita informação histórica e biográfica como em Neves (2008), abordagens focadas nas técnicas composicionais (atonalismo, serialismo, música eletrônica, etc.), levantamentos de repertório e eventos em música contemporânea como em Lovaglio (2010), trabalhos com foco na relação da voz com o corpo, como em Becker (2008). Porém, embora esses sejam trabalhos importantíssimos para contextualização do tema, não se alinham diretamente com a pedagogia vocal. Foi encontrado trabalhos sobre performance vocal contemporânea em Valente (2008) e Storolli (2013), que embora sejam contundentes análises dos novos parâmetros vocais que se estabeleceram na música contemporânea, bem como das correntes estéticas que surgem no mundo vocal, não abordam o aspecto didático dessa "nova voz".

O cenário no qual se encontra a música vocal contemporânea em Minas Gerais, sugere a necessidade de difundir as obras nesse gênero até mesmo entre a própria comunidade de

cantores e professores. Essa difusão passa necessariamente pelo ensino desse repertório, e como mencionado não há disponível uma clara metodologia de ensino para tal. As universidades, que são os pilares do conhecimento, não incorporaram a música vocal contemporânea em sua rotina. A título de exemplo, não consta ainda nos programas de habilidades específicas dos vestibulares das duas principais universidades mineiras que oferecem o curso de música (Universidade do Estado de Minas Gerais[198] e Universidade Federal de Minas Gerais[199]) a exigência de execução de peças contemporâneas. Não consta também nos programas de repertório da disciplina canto, tanto dos cursos de licenciatura quanto dos cursos de bacharelado das universidades citadas acima, a oferta de acesso a esse tipo de peça.

2-Um olhar crítico sobre a peça quando eu morrer de amor, para barítono e piano temperado do compositor mineiro guilherme nascimento:

Nesse último tópico, buscou-se lançar um olhar crítico sobre a peça "Quando eu morrer de Amor" de Guilherme Nascimento. Composta entre 2007 e 2008, a peça foi uma encomenda dos músicos Eládio Perez e Berenice Menegale. Sem um viés de análise musical, o que se buscou foi identificar na obra , elementos característicos da música vocal contemporrânea. Para tal, foi utilizado a [200]partitura da peça, o áudio e suas instruções de execução que estão disponíveis no site do autor e no anexo desse artigo.

Já no início das intruções que o autor deixa aos intérptretes, nota-se que não há um pulso definido na peça, já que há um pedido para que as barras de compasso atuem apenas como guia.

Conferir o programa de vestibular da Universidade do Estado de Minas Gerais e da Universidade Federal de Minas Gerais em:

[198] http://www.uemg.br/downloads/Manual_Especficas.pdf

[199] https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2015/vest_edital_ufmg2016.pdf

[200] Partitura e Instruções da peça estão disponíveis em: http://www.guilhermenascimento.com/pt/home/.

INSTRUÇÕES
INSTRUCTIONS

As barras de compasso servem apenas como guias. Não acentuar tempos fortes.

Barlines are only guides. Do not stress strong beats.

Fig 1: Fragmentos das instruções de execução da peça "Quando eu morrer de amor"

O autor não exige uma afinação precisa como é de costume na música tradicional de concerto. Abaixo uma [201]instrução para que o *performer* utilize quartos de tom no lugar de semitons .

Os acidentes: bequadro, bemol e sustenido, com setas para cima ou para baixo, significam variações imprecisas ascendentes e descentes de, no máximo, um quarto de tom.

Fig 2: Fragmentos das instruções de execução da peça "Quando eu morrer de amor".

Como mencionado anteriormente, o papel do piano nas peças vocais contemporrâneas também não é o mesmo que no Bel Canto. Na peça em questão, por opção do autor, o piano passa por uma preparação, afim de modificar seu timbre.

Como preparar o piano: inserir, entre as cordas do piano, parafusos de metal dos mais variados tamanhos. Não tente criar um som uniforme.

Fig 3: Fragmentos das instruções de execução da peça "Quando eu morrer de amor".

Destaca-se aqui uma alteração na notação musical proposta pelo compositor, já nas instruções de performance.

Sinais de dinâmica tais como, por exemplo, 2p, 4p, 9p, etc. significam, respectivamente, pp, pppp, pppppppp, etc. A utilização de tais símbolos se dá por não haver espaço suficiente na partitura.

[201] Trata-se de fragmento das instruções do autor para performance da peça "Quando eu morrer de amor".

Fig4: Fragmentos das instruções de execução da peça “Quando eu morrer de amor”.

Destaca-se aqui um trecho em que o compositor pede que o texto seja falado aos invés de cantado. Também um recurso valorizado nas peças vocais na contemporaneidade desde o *Sprechgesang* de Shoenberg.

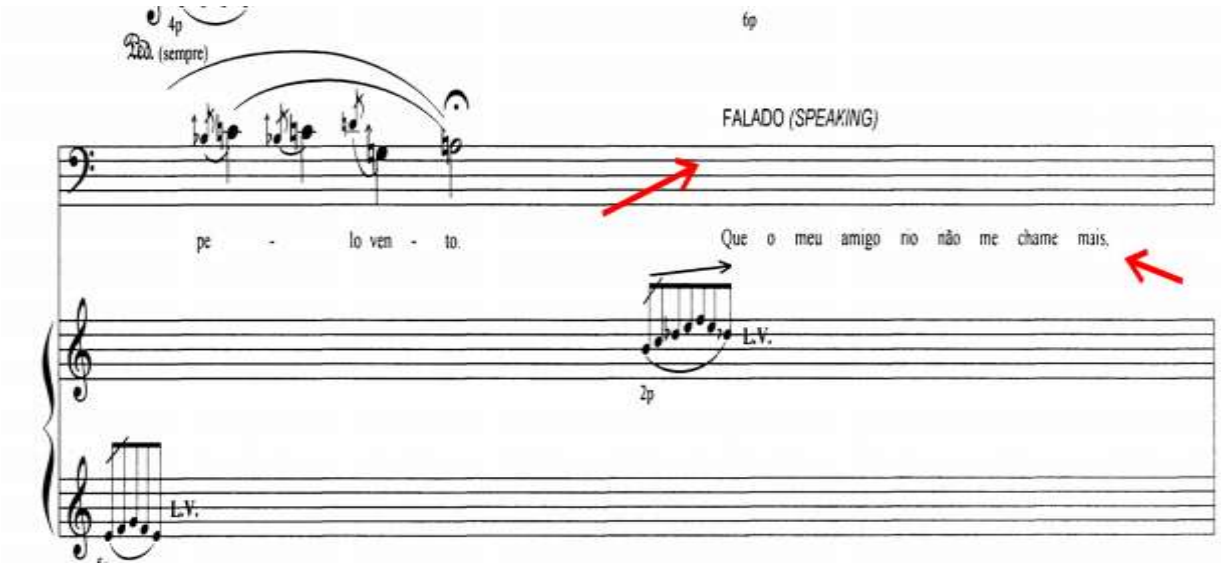


Fig 5: Fragmentos das instruções de execução da peça “Quando eu morrer de amor”.

4- Conclusão

No que tange o cenário da música vocal contemporrânea, foi possível identificar a necessidade de construção de um núcleo de conhecimento, a partir de um olhar mais focado para o processo didático. Como mencionado anteriormente, os trabalhos levantados em língua portuguesa tratam prioritariamente dos aspectos técnicos dos novos recursos vocais, da conjuntura histórica que culminou no movimento contemporâneo, do levantamento de repertório, dos eventos que aconteceram tendo essa “nova música” como tema e do debate sobre as correntes composicionais que fazem parte da estrutura desse gênero musical. Há a necessidade de melhor compreensão do processo de ensino da técnica vocal usada no canto contemporâneo. Através da peça “Quando eu morrer de amor” do compositor Guilherme Nascimento, identificou-se alguns elementos musicais característicos do movimento experimental que acometeu a

música vocal de concerto no século XX. Mesmo conservando alguns aspectos da música tradicional foi possível destacar parâmetros não usuais no *Bel Canto*, como a afinação imprecisa, pulsação irregular, trechos falados, um piano preparado(visando a alteração do som) entre outros, como elementos de um "novo modo" de pensar a música.

Anexo:

Guilherme Nascimento

quando eu morrer de amor

when I die of love

2007-2008

baritono e piano preparado
for baritone and prepared piano

www.guilhermenascimento.com

INSTRUÇÕES
INSTRUCTIONS

As barras de compasso servem apenas como guias. Não acentuar tempos fortes.

Barlines are only guides. Do not stress strong beats.

Os acidentes: bequadro, bemol e sustenido, com setas para cima ou para baixo,
significam variações imprecisas ascendentes e descentes de, no máximo, um quarto de tom.
Todos os acidentes, ao longo da partitura, influenciam apenas a nota ao qual se referem, e nunca o compasso inteiro.

The symbols: natural, flat and sharp, with up and down arrows,
mean non-precise higher and lower deviations with the maximum range of a quarter-tone.
All the accidents along the score refer only to the note they imply, and never to the entire bar.

Os sinais ↗ (aceleração) e ↘ (desaceleração) afetam a velocidade em que os eventos (notas) ocorrem.

The signs ↗ (acceleration) and ↘ (ritard) influence the speed in which the events (notes) occur.

Sinais de dinâmica tais como, por exemplo, 2p, 4p, 9p, etc. significam, respectivamente, pp, pppp, ppppppppp, etc.
A utilização de tais símbolos se dá por não haver espaço suficiente na partitura.

Dynamic signs such as, for example, 2p, 4p, 9p, etc. mean, respectively, pp, pppp, ppppppppp, etc.
Such symbols are used because there isn't enough room in the score.

Como preparar o piano: inserir, entre as cordas do piano, parafusos de metal dos mais variados tamanhos.
Não tente criar um som uniforme.

How to prepare the piano: *insert metal screws of various sizes, between the piano strings.*
Do not try to create a balanced sound.

Quando eu morrer de amor

Ao Eladio Pérez-González
e à Berenice Menegale

Guilherme Nascimento
(Belo Horizonte, 2007/2008)

♩= 45 *con dolore*

quasi una cadenzia

Baritono

legato *mf* A - ai! Quand'eu mor-rer de'a-mor, que - ro ser es - que-ci - do

Piano

colla parte

L.V.

Lascier Vibrare

(sempre)

pe - lo ven - to

FALADO *(SPEAKING)*

Que o meu amigo rio não me chame mais,

CANTADO *(SINGING)*

que'o meu a - ma - do sol de - se de bri-lhar,

que'a mi - nh'a - ma - da chu - va s'es - que - ça de me mo - lhar

Δ = Fermata breve *(short fermata)*

𝄐 = Fermata longa *(long fermata)*

© Copyright 2008 Guilherme Nascimento
Rio de Janeiro (Brasil)

A - ai! Quand'eu mor-rer - de'a-mor, que'a ú - ni - ca bri - - sa

se - j'o meu res-pi - rar, a ú - ni - ca cor-ren - te - za

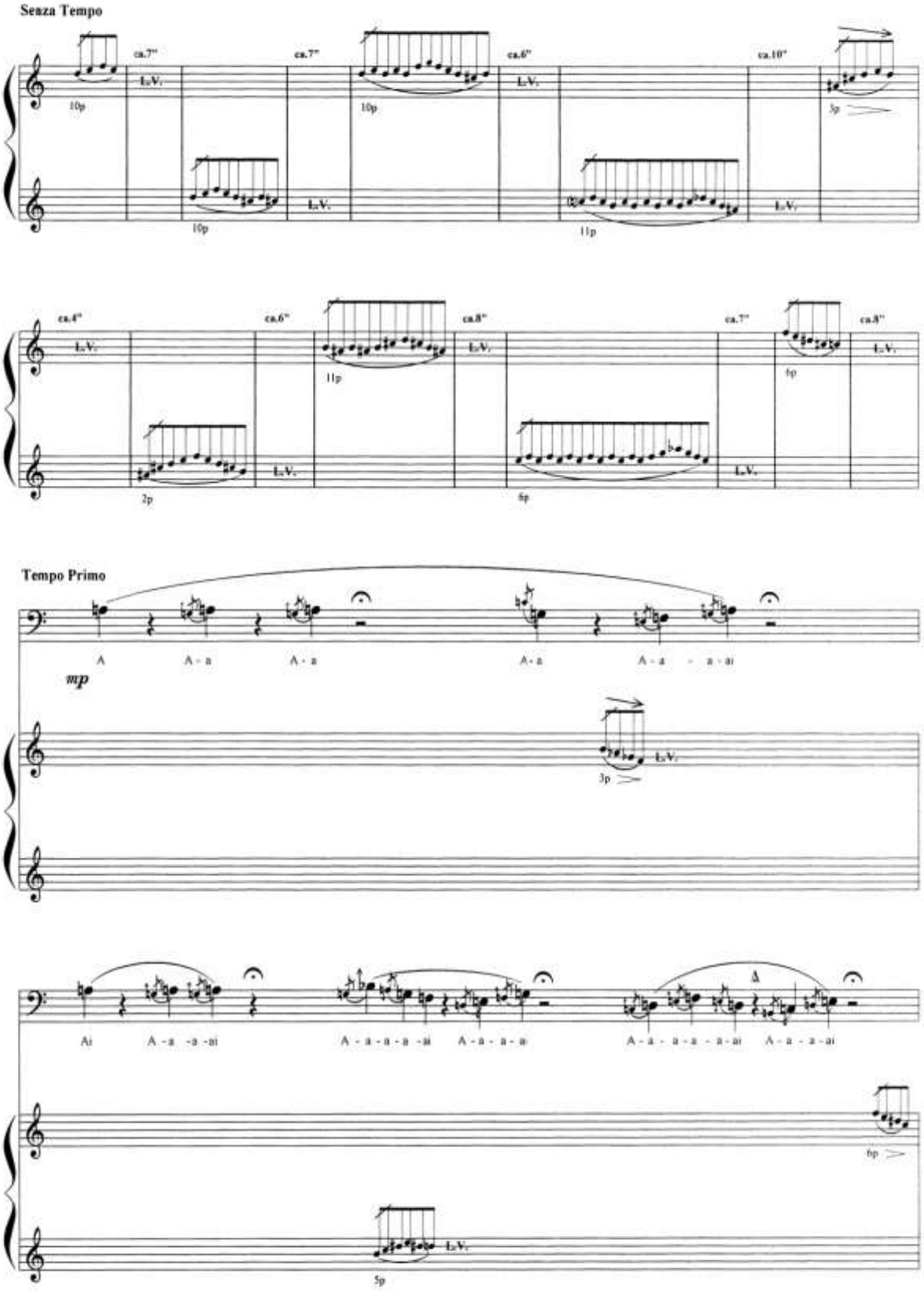
FALADO (SPEAKING) CANTADO (SINGING)

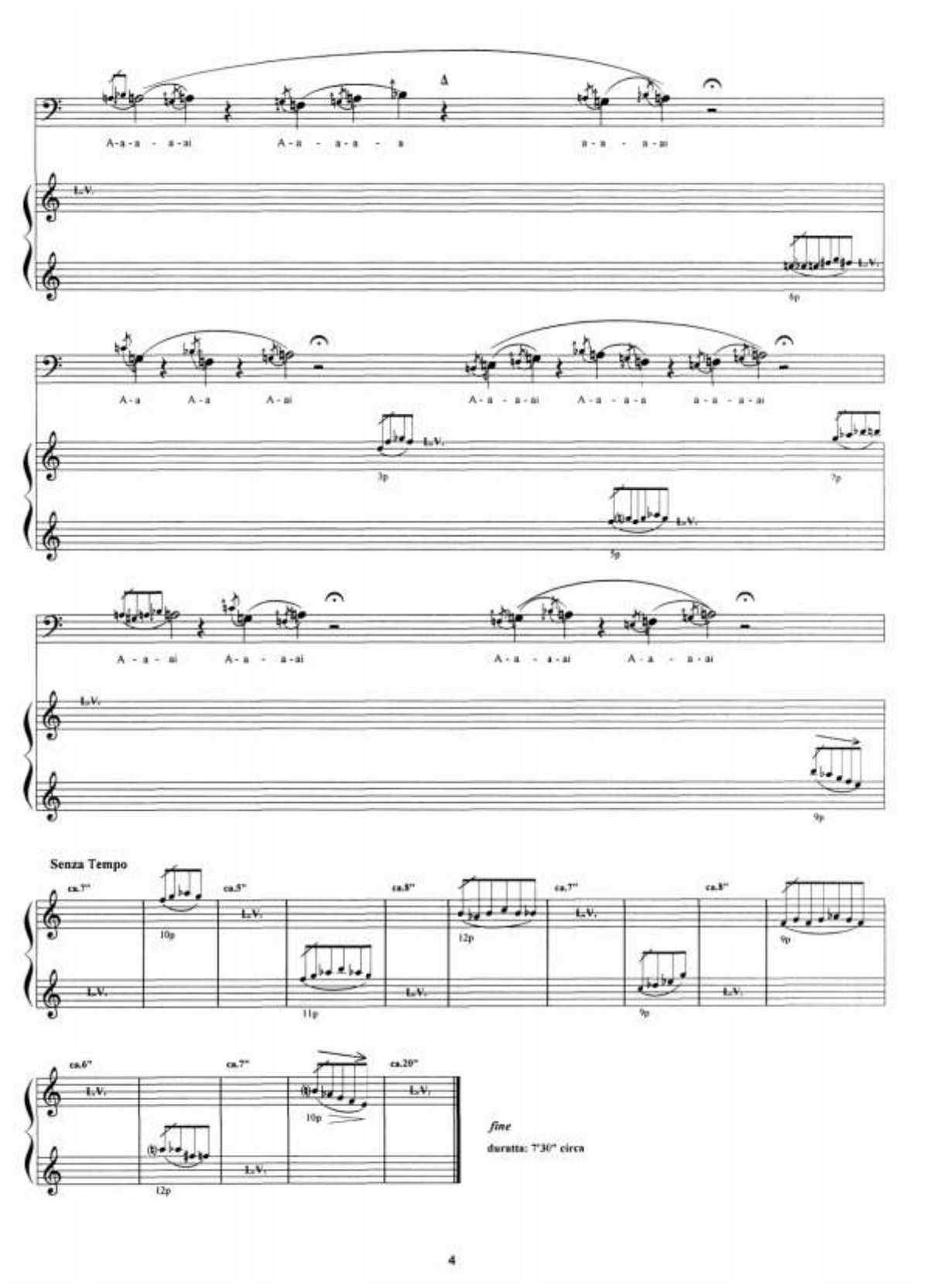
o meu ca - mi-nhar, o único bri - lho o meu o-lhar,

FALADO (SPEAKING) CANTADO (SINGING)

a única chu - va o meu che-rar

2


Senza Tempo
ca.7"
ca.7"
ca.6"
ca.10"
L.V.
10p
10p
3p
10p
11p
ca.4"
ca.6"
ca.8"
ca.7"
ca.8"
11p
6p
2p
6p
Tempo Primo
A
A - a
A - a
A - a
A - a - a - ai
mp
3p
Ai
A - a - a - ai
A - a - a - a - ai
A - a - a - a
A - a - a - a - a - ai
A - a - a - ai
6p
5p


A
A-a-a - a-ai
A-a - a-a - a
a-a - a-ai
L.V.
6p
A-a
A-a
A-ai
A-a - a-ai
A-a - a-a
a-a - a-ai
3p
7p
5p
A - a - ai
A-a - a-ai
A-a - a-ai
A-a - a-ai
9p
Senza Tempo
ca.7"
10p
ca.5"
ca.8"
12p
ca.7"
ca.8"
9p
11p
9p
ca.6"
ca.7"
ca.20"
10p
12p
fine
durata: 7'30" circa
4

Referências

BECKER, Susie. *A Voz Contemporânea*. 2008. 213f. Dissertação (Mestrado Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LOVAGLIO, Vânia Carvalho. *Música Contemporânea em Minas Gerais: Os encontros de compositores latino-americanos em Belo Horizonte(1986-2002).2010. 322f.* Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MICHAELIS, Dicionário online. *Dicionário de português online*. Ed. Melhoramentos. 2009.“Disponívelem”:<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?typePag=sobre&languageText=portugues-portugues>. “Acessado em”: 24 Mai. 2016.

NEVES, José Maria. *Música Contemporânea Brasileira*. 2 . ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.

OLIVEIRA, Nelson Salomé**.** *A música contemporânea em Belo Horizonte nos anos 80.* Cadernos de colóquio, Belo Horizonte, Abril, 1999.

RAY, Sônia e MESTRINHO, Malú. Brasília, 2006. *Música brasileira de câmara contemporânea: a voz em formações sem piano.* Trabalho apresentado no XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música(ANPPOM).

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. Vozes Performáticas: Dissolvendo Fronteiras. São Paulo.2013.13 f. Projeto (Pesquisa de Pós Doutorado). Escola de Comunicações e Artes (ECA). Universidade de São Paulo (USP). “Disponível em: ”:<https://www.google.com.br/search?safe=strict&site=&source=hp&q=vozes+performaticas+dissolvendo+frronteira&oq=voze&gs_l=hp.1.0.35i39j0l9.15536.17154.0.20973.5.5.0.0.0.0.245.1095.2-5.5.0…0...1c.1.64.hp..0.4.875.0..0i131j0i3j0i67.phgrbs6u8OQ#> “Acessado em”: 23 Maio. 2016 .

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *Os Cantos da Voz: Entre o Ruído e o Silêncio*. 1. ed. São Paulo. Annablume. 1999.

ZAMPRONHA, Edson. *Música Contemporânea... A música clássica do nosso tempo?* Portal Concertino, 2011.Disponível em: http://www.concertino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2215:musica-contemporanea-a-musica-classica-de-nosso-tempo-01 . Acesso em: 18 Maio. 2016.

ZILLE, José Baêta. *Orientações e Normas para escrita de trabalhos acadêmico-científico.* Belo Horizonte**:** Esmu - Uemg**,** 2011**.**

PRÁTICAS MUSICORPORAIS NA FORMAÇÃO VOCAL DE JOVENS CORALISTAS DO CORAL CANARINHOS DE ITABIRITO

Thays Lana Peneda Simões[*]
Patrícia Furst Santiago[*]

Resumo
Este artigo apresenta as três primeiras fases da pesquisa de doutorado intitulada "Práticas musicorporais no ensino-aprendizagem da técnica vocal para grupos corais infantojuvenis", conduzida no contexto da Pós-Graduação em Música da UFMG, com o apoio da CAPES. A partir da observação do uso corporal de coralistas durante sua prática vocal, a pesquisa tem por objetivo identificar movimentos, gestos, atitudes posturais, advindas de técnicas e práticas, corporais que possam favorecer a formação vocal e o ensino-aprendizado da técnica vocal no contexto coral infantojuvenil. Para tal, realizamos um diagnóstico vocal e corporal dos cantores do Coral Canarinhos de Itabirito e apresentamos os dados ressaltando os problemas físicos corporais recorrentes neste contexto.
Para a minimização destes problemas, indicamos a inserção de movimentos corporais durante a prática vocal embasadas na Técnica Alexander, no Tai Chi Chuan e na Bioenergética, justificando a seleção das mesmas para esta pesquisa. A revisão da literatura que fundamenta teoricamente a pesquisa compreende os seguintes temas: preparação vocal, a pedagogia vocal coral e solista (COSTA FILHO, 2015; HENRIQUES,2012; SILVA, 2012; MILLER, 1986; ROBINSON e WINOLD,1976 entre outros); as abordagens corporais selecionadas supracitadas (GONÇALVES, 2007; SANTIAGO, 2004, 2005, 2006 2008; ALEXANDER 1992,1923, 1924, 1987; TEIXEIRA, 2013; GOUVEIA, 2009; LÓPEZ, 2008; LOWEN, 1982, 1977; ALMEIDA, 2010, 2010a; entre outros). Em sua etapa atual, a pesquisa desenvolve um conjunto de práticas musicorporais que serão aplicadas artisticamente por meio da pesquisa-ação aos exercícios vocais, durante as aulas de técnica vocal do coral Canarinhos de Itabirito. Apresentamos ainda neste artigo algumas destas ações musicorporais justificando as escolhas das ações. Pretendemos sistematizar um conjunto destas ações musicorporais que se apresentem funcionais na prática vocal, para que possam ser utilizadas por outros grupos corais, contribuindo para a literatura da área e auxiliando os preparadores vocais corais.

Palavras-chave: Técnica vocal coral. Problemas físicos corporais. Técnica Alexander. Tai Chi Chuan. Bioenergética.

Introdução

Este artigo apresenta detalhes das três primeiras fases da pesquisa de doutorado em andamento intitulada "Práticas musicorporais no ensino-aprendizagem da técnica vocal para grupos corais infantojuvenis", conduzida no contexto da Pós-graduação em Música da Escola de Música da UFMG, com o apoio da CAPES. A pesquisa tem por objetivo identificar movimentações, gestuais, atitudes posturais e práticas corporais que

[*] Doutoranda em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisa financiada pela CAPES. E-mail: thayssimoes@hotmail.com
[*] Doutora pelo *Institute of Education, University of London*. Professora da Escola Música da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: patfurstsantiago@gmail.com

possam favorecer o ensino-aprendizagem da técnica vocal coral, bem como auxiliar nas sensações da mecânica do canto e no bem-estar físico dos alunos no ato de cantar.

Para tal, selecionamos e adaptamos um conjunto de ações corporais embasadas em abordagens holísticas como a Técnica Alexander, criada por Frederck Mathias Alexander (1869-1955) que lida com a reeducação corporal consciente; a Bioenergética, desenvolvida por Alexander Lowen (1910-2008) baseada nos princípios terapêuticos de Wiliam Raich (1975) que trabalha o equilíbrio energético e a quebra de couraças e o Tai Chi Chuan, arte marcial chinesa que busca o fortalecimento do corpo e da mente por meio da combinação da respiração com movimentos circulares e suaves. A partir desta seleção, sistematizamos um conjunto de práticas musicorporais que integrarão os vocalises do coral Canarinhos de Itabirito[202] no contexto das aulas de técnica vocal.

A metodologia adotada é a pesquisa-ação em um processo espiral, cumulativo e cíclico delineado a partir de cinco etapas específicas, a saber: Etapa 1: Diagnóstico; Etapa 2: Formação de um corpus teórico; Etapa 3: Planejamento da ação; Etapa 4: Implementação da ação; Etapa 5: Avaliação pelos pesquisadores coletivos. Avaliação e validação dos resultados. Para detalhamento dessas etapas e da metodologia adorada pela pesquisa, recomenda-se SIMÕES et al., 2016, p. 2.

Além das referidas etapas, foi incluída uma sexta, que se refere à *Etapa 6: Análise dos dados, que será r*ealizada em três etapas, conforme o modelo de Laurence Bardin (FERREIRA, 2000, p. 13-20): (a) Pré-análise: organização dos materiais operacionando as ideias, leitura/ assistir o material audiovisual bruto e demarcação documental; (b) Exploratória: definição das categorias conceituais, tipologias e sistematização, interpretações e descrições qualitativas dos dados; (c) Tratamento dos dados e interpretação, pensamento crítico e reflexivo sobre os dados coletados e analisados. Para a escrita final, a percepção dos coralistas, bem como a dos pesquisadores coletivos e da pesquisadora principal serão elencados ao trabalho para a constatação da eficácia, ou não, das práticas musicorporais ao trabalho de preparação vocal.

[202] Coro infantojuvenil da Associação Cultural Coral Os Canarinhos de Itabirito, localizado na cidade de Itabirito- MG. Fundado em 1973 por Pe. Francisco Xavier Gomes. O coro possui 65 integrantes com idades entre 10 e 22 anos. Além dos ensaios os coralistas possuem uma aula de técnica vocal coletiva, em grupos de 3 a 7 alunos por turmas onde será realizada a pesquisa-ação. Para mais: www.canarinhosdeitabirito.org.br

Como a intenção neste artigo é apresentar alguns detalhes relativos às três primeiras etapas da pesquisa, será oferecida uma breve descrição sobre os principais problemas físicos e corporais identificados no diagnóstico, realizado no coral Canarinhos de Itabirito em 2016. O artigo apresentará comentários sobre as abordagens corporais selecionadas, justificando tal escolha. Serão também apresentadas algumas atividades musicorporais a serem adotadas para auxiliar os cantores na minimização das tensões e na melhora de questões técnicas vocais, tais como a respiração, a colocação sonora, a dinâmica, o fraseado dentre outros.

1. Diagnóstico dos problemas psicofísicos recorrentes nos cantores do coral Canarinhos de Itabirito

Em nosso cotidiano vamos acumulando tensões corporais que são compensadas corporalmente acionando um padrão físico individual que repercute na saúde e no bem-estar do nosso corpo. Para os cantores, este fato é ainda mais preocupante, uma vez que o instrumento do cantor é o corpo. Muitas vezes, em seu uso vocal, os cantores acabam por, desnecessariamente, tensionar certos grupos musculares e articulações, adicionando vícios corporais que interferem negativamente no pleno desenvolvimento vocal.

Partindo desta problemática foi realizada a observação dos corpos dos integrantes do coral Canarinhos de Itabirito no contexto das aulas coletivas de técnica vocal e nos ensaios. Posteriormente, foram feitas avaliações físicas corporais individuais para a constatação real dos problemas físicos. O diagnóstico foi proferido inicialmente pela pesquisadora principal e posteriormente por um grupo de pesquisadores coletivos (PC) a saber: Patrícia Furst Santiago, técnica em Técnica Alexander; Luciana Monteiro, professora de canto; Elgen Moura estudante de fisioterapia e instrutor de Tai Chi Chuan; Éric Lana, maestro do coral Canarinhos de Itabirito. Para a realização do diagnóstico foram realizadas três etapas:

1) Diagnóstico inicial: observação, registro audiovisual das aulas de técnica vocal e ensaios do coral Canarinhos de Itabirito entre março e julho de 2016, onde foram constatados os seguintes problemas físicos corporais: (a) Falta de posição de base para a sustentação consistente do corpo; (b) Travamento de articulações e membros como: mãos, maxilar, hiperextensão dos joelhos; (c) Problemas posturais como: falta de alinhamento corporal, lordose, cifose e a projeção da cabeça e pescoço.

2) Avaliação e reflexão dos pesquisadores coletivos (PC): a pesquisadora principal apresentou os registros audiovisuais ao PC que contribuiu com o diagnóstico alertando para além dos problemas supracitados, os seguintes: (a) Depressão abdominal e ombros; (b) Tensão e travamento do coxo femural, antepulsão pélvica (projeção do quadril); (c) reflexões sobre a concepção de postura e como manter-se ereto, sobre o tipo e tamanho ideal de cadeira que os alunos usam, sobre a utilização e a sustentação de pasta com partituras, a necessidade de conter os vícios corporais através da consciência corporal e do enraizamento trabalhado nas abordagens selecionadas.

3) Avaliação física individual: a pesquisadora principal e o estudante de fisioterapia, Elgen Moura realizaram avaliações individuais no mês de outubro de 2016 registrando em formato audiovisual e preenchendo uma ficha avaliativa de cada aluno com os principais aspectos como: posição dos pés e pisada; posição dos joelhos, quadris, ombros, tronco, pescoço, cabeça e coluna nas posturas assentado e em pé. A avaliação foi realizada com 61 cantores[203]. Os registros foram compartilhados com o PC. Os resultados dessa avaliação, relativos aos problemas físicos corporais recorrentes aos coralistas do Canarinhos de Itabirito, serão descritos abaixo:

1) Problemas posturais na posição em pé: dentre as 61 uma crianças e jovens, somente 22 apresentam postura ereta. Trinta e seis apresentam os seguintes problemas posturais: 18 com lordose lombar; 13 com cifose torácica; 2 com escoliose; 4 pessoas com cifose torácica e com projeção do pescoço (protusão da cabeça). Foram constatados ainda na postura em pé problemas de flexibilização do tronco para o lado direito e esquerdo (13 pessoas).

2) Problemas posturais na posição sentada: 40 alunos apresentam retificação na lombar; 49 anteriorização da cabeça do úmero; 47 protrusão da cabeça; números maiores do que os apresentados para a postura em pé.

3) Problemas nos ombros: 30 alunos apresentam o desnível entre os ombros, sendo 16 com o ombro esquerdo mais alto que o direito, 14 com o ombro mais alto que o esquerdo, 9 com ombros neutros e 22 alunos que apresentaram depressão de ambos os ombros.

[203] Em 2016 o coro possuía 65 (sessenta e cinco) cantores dos quais quarto não compareceram para avaliação corporal nos dias e horários marcados.

4) Problemas relacionados aos pés: 43 apresentam pés pronados; 15 apresentam pés neutros; 3 pés supinados; e apenas 1 apresenta posição normal dos pés; e os estilos de pisada onde 16 alunos apresentaram pés abduzidos, ou seja, rotação lateral do tornozelo, o que dificulta a sensação de distribuição de peso por todo o pé necessário para o bom equilíbrio e a sustentação do corpo.

5) Problemas relacionados aos joelhos: 33 apresentam joelhos normais, 22 apresentam joelhos geno valgo e 6 apresentam joelhos geno varo; e os aspectos de tensão onde 32 coristas apresentam joelhos hiperextendidos e 29 apresentam joelhos flexíveis.

6) Problemas relacionado ao abdômen: a contração do abdômen foi também identificada no diagnóstico inicial e na avaliação individual, sendo constatado em 13 alunos.

7) Problemas físicos relacionados as articulações das mãos e maxilar: 13 alunos apresentam travamento dos dedos das mãos; 24 travamento do maxilar, abertura lateral.

Para maiores detalhes sobre a avaliação corporal dos alunos como ilustrações e gráficos sugere-se consultar SIMÕES et. al (2016). Considerando todos os problemas físicos supracitados, a hipótese é que, se utilizarmos abordagens corporais holísticas tais como a Técnica Alexander, a Bioenergética e o Tai Chi Chuan, que promovem consciência e bem-estar psicofísico, podemos minimizar os problemas psicofísicos (posturais, de tensão etc.) auxiliando para um melhor desenvolvimento técnico-vocal, além de oferecer aos professores de canto e preparadores vocais novas propostas metodológicas para o ensino da técnica vocal. Apresentaremos a seguir alguns detalhes sobre essas técnicas.

2. Abordagens corporais: Integração das técnicas ao trabalho de preparação vocal

Como anteriormente referido, para favorecer melhorias no uso corporal e vocal dos coristas foram selecionadas as abordagens corporais que serão posteriormente descritas. A segunda fase da pesquisa "formação de um corpus teórico" é composto pelas

temáticas: 1) preparação vocal (coral e solista); 2) abordagens corporais – Técnica Alexander, Bioenergética e Tai Chi Chuan. Nesta sessão apresentamos brevemente as abordagens e como elas podem ser aplicadas ao trabalho de preparação vocal coral.

2.1 Técnica Alexander

Foi desenvolvida por Frederick Matthias Alexander (1869-1955), um ator australiano que sofreu perda vocal e que, após sistematicamente observar seu próprio corpo durante a performance, identificou padrões inadequados no comportamento corporal, sobretudo na região da cabeça e do pescoço; estes padrões influenciavam a produção sonora deixando-o constantemente afônico e com dores no corpo (BORGES, 2010, p. 2).

Alexander (1923, p. 55) define sua técnica como um método de "reeducação e reajustamento consciente" da coordenação do organismo humano como um todo. O equilíbrio entre mecanismos sensório-motores possibilita ao indivíduo manter a posição ereta com mínimo esforço muscular. Porém, nem todos usam seu organismo de forma apropriada, empregando enorme contração muscular para mantê-lo equilibrado. Carrington (1970, p. 13) explica que "o equilíbrio adequado e liberdade de movimentos não são garantidos pela herança genética, mas determinados pela forma como usamos nosso organismo".

Os estudos com jovens alunos de piano e com alunos de instrumentos de corda, percussão e sopro conduzidos por Santiago (2004 e 2008, respectivamente) indicam que os sujeitos de pesquisa que praticaram a Técnica Alexander durante o período de condução dos estudos apresentaram mudanças positivas no seu uso corporal que favoreceram melhorias das habilidades técnico-musicais e da qualidade sonora produzida no instrumento; melhorias na precisão rítmica e na realização de fraseado e na dinâmica; melhor fluência musical; melhor habilidade para lidar com o estudo e com a situação da performance; melhoria da autoconfiança; maior controle da atenção focada na atividade e diminuição da ansiedade na performance.

2.2 Bioenergética

Baseada nos princípios da terapia de William Reich (1975), a Bioenergética foi criada pelo psicanalista americano Alexander Lowen (1910-2008). A partir da observação do seu próprio corpo e numa tentativa de descoberta da sua personalidade, Lowen desenvolveu uma terapia que busca o equilíbrio energético do corpo. A Bioenergética trabalha com diversos aspectos corporais e mentais, desde os processos essenciais à sobrevivência do corpo como a respiração, até os processos mais complexos de compreensão de sentimentos e autoexpressão. Lowen explica que "a tese fundamental da bioenergética é que corpo e mente são

funcionalmente idênticos, isto é, o que ocorre na mente reflete o que está ocorrendo no corpo, e vice-versa (LOWEN; LOWEN 1985, p.11).

Os exercícios bioenergéticos agem diretamente na sensibilização e na consciência corporal. Seus efeitos foram descritos por Bazili (2010, p.16) como promoventes de melhora na autopercepção, no equilíbrio energético, na recuperação da autoexpressão e na quebra de couraça, libertando o corpo das tensões e minimizando vícios corporais que adquirimos ao longo dos anos.

Almeida (2010b) demonstrou em sua pesquisa que a Bioenergética, aplicada ao canto lírico, pode proporcionar libertação corporal e vocal nos indivíduos. Nesta pesquisa, pretendemos promover a aplicação de exercícios bioenergéticos na prática coral, portanto, observaremos esta associação em um contexto coletivo de prática vocal.

2.3 Tai Chi Chuan

O Tai Chi Chuan é uma técnica oriental, originada na China que procura equilibrar e dar fluência à energia vital, visando reforçar, alimentar, limpar, regular, orientar, harmonizar e equilibrar o organismo. Para Silva (1997, p.37) o Tai Chi Chuan é também uma expressão corporal que derivou do pensamento do Tao e que se baseia nos conceitos e técnicas alquimia interna Taoísta para o trabalho interior e energético corporal.

A base para todos os exercícios do Tai Chi Chuan é a postura ereta, porém sem tensão (TEIXEIRA, 2013, p. 20). Os exercícios são realizados a partir de movimentos lentos, suaves, cíclicos e fluidos, sempre em conjunto com a respiração, com o equilíbrio centralizado e auxiliam no relaxamento corporal (Ibid. 2013, p.9).

Integrar alguns movimentos do Tai Chi Chuan à prática vocal se torna pertinente, pois ambas as práticas têm a respiração como base. O propósito desta fusão é a busca pelo relaxamento corporal e pelo equilíbrio energético do organismo, para potencializar o resultado sonoro e minimizar o esforço físico e muscular.

2.4 Integração das abordagens a preparação vocal

As práticas corporais adotadas pelas três abordagens supracitadas estabelecem uma relação intrínseca e holística entre corpo-mente-expressão, uma atenção à auto percepção, ao despertar e à coordenação saudável do corpo, de forma a abrir o caminho e deixar o indivíduo mais suscetível a dar voz também ao corpo.

Uma vez que nossa mente reflete nossas ações corporais e vice-versa, o que também ocorre na prática vocal, esperamos que, com a integração de práticas vocais e de práticas

provenientes da Técnica Alexander, do Tai Chi Chuan e da Bioenergética, integrantes de corais possam conscientizar a existência de problemas corporais que influenciam negativamente o resultado sonoro alcançado, e que eles sejam capazes de melhorar sua consciência corporal e minimizar vícios previamente estabelecidos. Assim, o propósito desta fusão de técnicas é a busca pelo relaxamento corporal e pelo equilíbrio energético do organismo, para potencializar o resultado sonoro e minimizar o esforço físico e muscular.

Consideramos que um trabalho de conscientização corporal através de um conjunto de ações físicas advindas das abordagens corporais selecionadas possibilitará ainda um aprimoramento dos recursos didáticos do trabalho de técnica vocal a ser realizado. Esta abordagem holística poderá proporcionar vivências que transcendem a própria formação vocal, favorecendo melhorias na saúde geral dos indivíduos envolvidos.

3. Práticas musicorporais na formação vocal de coralistas

Com a finalidade de favorecer o desenvolvimento vocal e corporal de coralistas, minimizar os problemas psicofísicos ressaltados anteriormente, a pesquisadora principal e os pesquisadores coletivos (PC) encontram-se nesta terceira fase da pesquisa planejando as ações a serem aplicadas por meio da pesquisa-ação no coral Canarinhos de Itabirito. Para a criação e sistematização do programa alguns aspectos foram levados em consideração, como os problemas psicofísicos dos coralistas identificados na primeira etapa da pesquisa; os problemas técnicos vocais como a respiração, o apoio, a coordenação do ataque sonoro, a colocação do som e a expressividade técnica (condução frasal, dinâmica, *stacatto*, *legato*). A partir destas dificuldades, movimentações e posturas embasadas nas abordagens corporais selecionadas para esta pesquisa foram adaptadas para serem executadas simultaneamente aos exercícios vocais do coro. Como exemplo, segue uma das práticas musicorporais (Quadro 1) que está em fase de melhoria e teste.

Quadro 1: Prática musicorporal - Equilíbrio corporal, respiração, apoio, condução frasal, espaço interno da boca, passagem, giro vocal e agilidade.

Objetivos: 1. Proporcionar o equilíbrio e enraizamento corporal. 2. Relaxar os joelhos. 3. Auxiliar no fluxo da respiração e na condução da frase *legato.* 4. Trabalhar a agilidade e leveza sonora. 5. Abrir o espaço interno da boca. 6. Trabalhar a passagem de registro peito – cabeça. 7. Trabalhar o giro sonoro.

8. Trabalhar a integração humana entre os coralistas.

Procedimentos: Etapa 1 - Corpo

1. Dispor os alunos de altura semelhante em pares.
2. Levar a perna esquerda à frente da direita. Mão esquerda no baixo ventre e braço direito à frente do ombro.
3. Juntar o pulso no pulso do colega à frente**.**
4. Movimentar levemente o tronco efetuando a troca de peso entre as pernas (a que recebe o peso dobrada e a que doa o peso esticada). Quando um for com o peso para frente o outro recua e vice-versa (Figura 1).
5. Simultaneamente, mover os pulsos em movimento circular, passando próximo ao ombro do colega da frente, e trazendo de volta ao seu próprio ombro.
6. Repetir esta ação por diversas vezes enquanto realiza a etapa 2.

Procedimentos: Etapa 2 - Canto e corpo

1. Entoar a melodia da figura 2. Iniciando na tonalidade de Lá Maior para Baixos e Contraltos e Dó Maior para Sopranos e Tenores.
2. Utilizar a vogal [i] "I" nas três primeiras notas e nas demais utilizar a vogal [ɔ] "Ó" retornando a última nota para a vogal [i] "I". A partir da tonalidade de Sol Maior realizar as duas primeiras notas com a vogal [i] "I" e as demais utilizar a vogal [ɔ] "Ó" retornando a última nota para a vogal [i] "I".
3. Observar os limites de extensão vocal cada naipe: não ultrapassando a nota Sol3 para baixos e contraltos; Si4 para mezzos-sopranos; C5 para tenores e sopranos e E5 para 1º. sopranos e tenores.

Figura. 5: Exemplo do movimento "Tui Shou" proviniente do Tai Chi Chuan. Foto durante o festival "Casa aberta" na oficina de Tai Chi Chuan realizada no Coral Canarinhos de Itabirito em 2016.

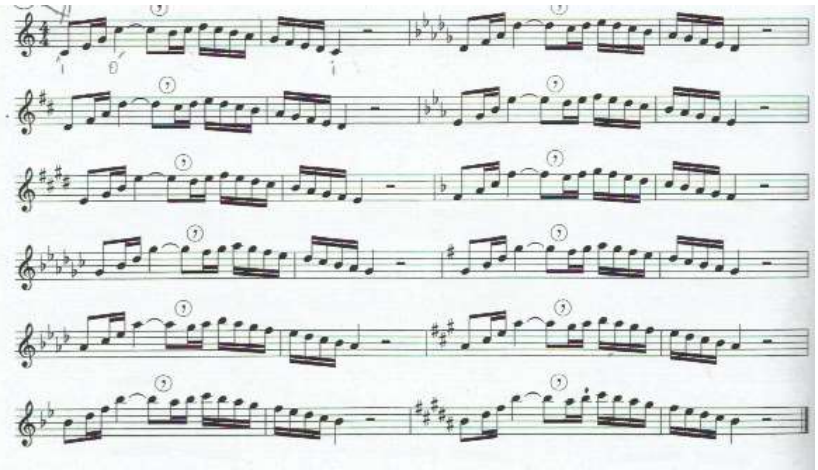


Figura 6: Melodia do vocalise proposto por GRAAFF (2004, p. 32).

A prática corporal descrita no Quadro 1 foi baseada no movimento de Tai Chi Chuan intitulado "Tui Shou", que significa mãos unidas. Este movimento auxilia na percepção de si e do outro, no enraizamento corporal e no relaxamento dos joelhos, trabalha a coordenação motora e o controle respiratório. Relativo à técnica vocal, o movimento visa auxiliar na condução frasal do legato, na sensação do apoio e do giro que o som realiza dentro da boca. O vocalise foi adaptado de Graaff (2004, p. 32). As vogais [i] e [ɔ] foram selecionadas por conduzir o som por toda a boca (dos alvéolos palatais - parte anterior da boca ao palato mole e parte posterior da boca), sendo o [i] uma vogal de posição alta anterior e a vogal [ɔ] de posição média baixa posterior[204].

Quadro 2: Prática musicorporal 1- Postura, alongamento corporal, enraizamento, concentração e respiração.

Objetivos: 1. Estabelecer o enraizamento, alinhamento, alongamento e equilíbrio corporal 2. Conectar a respiração ao corpo e à emissão sonora. 3. Trabalhar a respiração, o fluxo de ar contínuo e a vazão de ar. 4. Promover a vibração da prega vocal para o canto conectado à sensação de distribuição energética, sonora e vibracional por todo o corpo. 5. Proporcionar a socialização entre os membros do coro, trabalhar prontidão e atenção.
Procedimentos: Etapa 1 - Corpo 1. Caminhar livremente pela sala, explorando o espaço e interagindo com os colegas. Incentivar o contato inter-humano, sobretudo através do contato visual e respiração expandida. 2. Ao caminhar pela sala enchendo os pulmões, parar e inspirar totalmente em completo silêncio. Repetir esta ação emitindo um som vocal livre ao expirar.

[204] Para visualizar as classificações e animações do movimento articulatório das vogais conferir o site: http://www.fonologia.org/fonetica_vogais.php

3. Professor realiza um estímulo sonoro a partir do qual os alunos devem reagir batendo energeticamente os pés no chão, soltando os braços e todo o corpo. Novamente, realizar estímulo sonoro para que os alunos voltem a caminhar livremente. ***4.*** Repetir estas ações algumas vezes
Procedimentos: Etapa 2 - Som e corpo 1. Formar um círculo. Cada aluno assume a posição de base, ou *grounding* (pés paralelos, joelhos flexionados, braços soltos ao lado do corpo, olhos abertos e respiração consciente. Ver Figura 1). 2. A partir desta posição realizar as seguintes ações: (1) Inspirando, suspender os braços até a altura do diafragma como se segurasse uma grande bola; (2) Expirar emitindo "Zzzzzzzz" e abrindo os braços até o eixo lateral e retornar à posição inicial

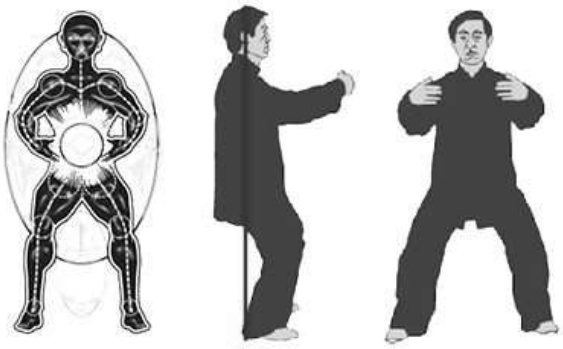


Figura 7: Posição de base ou grounding , alinhamento corporal, enraizamento e movimentação dos braços. Fonte: http://www.scienzenoetiche.it/synthesis/13_alchimia_interna_02.php

Comentário:

Adaptação dos exercícios de relaxamento proposto por Trindade (2015, p. 10); do "*grounding*" da Bioenergética de Alexander Lowen (LOWEN; LOWEN, 1977, p.23-30) e do "círculo solar principal", movimento do Tai Chi Chuan referenciado por Cheng (1999, p. 35-37). As caminhadas sugeridas aos alunos buscam favorecer o contato com o espaço da sala, o contado entre colegas, bem como o equilíbrio e a postura corporal, o contato com o solo o controle rítmico e respiratório. Na Bioenergética, estar em *gounding* é estar conectado, enraizado ao chão, realizando trocas energéticas de cargas e descargas entre o ser e o solo (PIAUHY; RUBIM, 2004). Através do *grounding* poderemos estabelecer uma maior consciência (olhar para si mesmo) e equilíbrio corporal, promovendo a facilitação da respiração para o canto.

Sob o olhar da técnica vocal, a movimentação proposta auxilia na cinestesia e na percepção da região costo-abdominal e abdominal envolvidas no processo respiratório, iniciado a partir do baixo vente até o diafragma. Para a expiração o movimento é cíclico e contínuo de

abertura do peito (sem a compressão das omoplatas e costelas) e de descida dos braços, causando uma sensação de relaxamento, além de favorecer a manutenção do osso esterno para fora e a liberação da passagem do ar.

Escolhemos a consoante alveolar frictiva sonora "Z" para ser emitida durante a prática, pois ela nos proporciona a audição da saída do ar (vazão de ar e continuidade/fluidez), possibilitando ao aluno bom equilíbrio, com menor esforço para maior duração sonora. Ela também favorece maior fricção das pregas vocais e ativa as cavidades de ressonância facial (sinos da face, língua e alvéolos palatais).

Conclusão

O cuidado com o corpo é essencial para o cantor, uma vez que seu corpo é o seu instrumento. Os principais problemas psicofísicos relatados neste artigo podem ser observados em outros coros com idades semelhantes e mais avançadas, prejudicando o pleno desenvolvimento vocal. A implementação de movimentos e posições embasadas em abordagens corporais tais como a Técnica de Alexander, o Tai Chi Chuan e a Bioenergética poderão favorecer a minimização ou extinção destes problemas.

Com esta pesquisa, espera-se obter resultados positivos, relativos às necessidades técnico/vocais e musicais dos integrantes do coral Canarinhos de Itabirito, como a respiração, o apoio, a emissão vocal e a colocação sonora, a condução frasal, a expressividade musical, a articulação e a fluência melódica. Espera-se ainda favorecer a consciência postural, a sensibilização dos músculos e articulações necessárias à produção sonora. No entanto, para a confirmação da hipótese que as práticas musicorporais propostas podem favorecer o desempenho de coralistas, a pesquisa busca, prioritariamente, a percepção dos próprios coralistas participantes, bem como a percepção dos pesquisadores coletivos e da pesquisadora principal. Portanto, a pesquisa não pretende a generalização dos seus resultados.

O que a pesquisa realmente almeja é a sistematização de um programa de práticas musicorporais que possa contribuir para a prática vocal de coralistas que que possa ampliar a literatura da área, o que fornecerá aos professores de canto e aos preparadores vocais, sobretudo do canto coral, novas possibilidades metodológicas para o ensino e o aprendizado da técnica vocal direcionada ao canto coletivo.

Referências

ALEXANDER, Frederick Matthias. Constructive Conscious Control of the Individual.London: Chaterson Ltd., 1923.

_____. O uso de si mesmo. Sã o Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Contructive concious control of the individual. In: The Lancet, v. 203, n. 5.260, 1924.

_____. The books of F. Matthias Alexander. New York: IRDEAT - Institute for Research, Development & Education in the Alexander Technique, (1987?). p. 203-394.

ALMEIDA, Maria Nazaré Rocha de. Corpo- voz- emoção: Uma proposta de práticas sensibilizadoras para o ensino do canto lírico. Anais do SIMPOM, n. 1, 2010.

_____. Uma reflexão sobre a integração corpo-voz-emoção à luz da corporeidade como ferramenta para o ensino do canto lírico. Anais da ABEM Nordeste 2010, Nordeste, n. 1, 2010a.

BAZILLI, Maristela. O corpo e suas couraças o corpo e suas couraças. Monografia Curitiba,2010. Disponível em: http://www.clasi.org.br/media/user/downloads/maristela_bazili_n1.pdf > Acesso em: 04 abr. 2015.

CARRINGTON, Walter. The F. Matthias Alexander Technique - A Means of Understanding Man. London: The Sheildrake Press, 1970.

COSTA FILHO, Moacyr Silva. A pedagogia do canto através do movimento corporal. Aveiro, 2015. 534 f. Tese de Doutorado em Música. Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2015.

FERREIRA, Berta Weil. Análise de conteúdo. p. 13-20, 2000. Disponível em: http://bases.bireme.br/cgibin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=341888&indexSearch=ID

GONÇALVES, Alexandre. A consciência corporal na prevenção de lesões em instrumentistas. XVII Congresso Anual ANPPOM 2007. Disponível em: www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/poster_pratic_interpret/poster_pratint_AGoncalves.pdf > Acesso em 20 abr. 2015.

GOUVEIA, Rafaela Moreira Leite de Almeida. Adaptação da prática de Qi Gong ao contexto da Ginástica Laboral. Porto, Portugal, 2009.

GRAAFF, Kathleen Van de. A systematic approach to voice exercises. Domenico Productions, 2004.

HENRIQUES, João Miguel Esgalhado. Pedagogia imagem-voz: o espaço interior no Ensino Técnico do Canto. 2012. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Música. Universidade Católica Portuguesa, 2012.

LÓPEZ, José Luis Tuimil, et al. Três meses de prática de Tai-Chi-Chuan melhoram o equilíbrio de pessoas maiores de 60 anos: estudo prático. In: Fitness & Performance Journal, v. 5, p.306-311, 2008.

LOWEN, Alexander. Bioenergética. São Paulo: Summus Editorial LTDA., 1992.

LOWEN, Alexander; LOWEN, Leslie. Exercícios de bioenergética: o caminho para uma saúde vibrante. São Paulo, 8o. Edição Editora Ágora, 1977.

MILLER, Richard. *The structure of singing*: system and art in vocal technique. Boston, Massachusetts: Schirmer, 1986.

ROBINSON, Ray; WINOLD, Allen. The choral experience: literature, materials and methods. New York: Harper & Row, 1976.

SANTIAGO, Patricia Furst. An exploration of the potential contributions of the Alexander Technique to piano pedagogy. 2004. Tese de Doutorado. Institute of Education, University of London.

_____. A perspectiva da Técnica Alexander sobre os problemas físicos da performance pianística. XV Congresso Anual da ANPPOM, Rio de Janeiro, 2005.

_____. Potenciais Contribuições da Técnica Alexander para a Pedagogia Pianística. XVI Congresso Anual da ANPPOM, Brasília, 2006.

_____. O impacto da Técnica Alexander na atuação de músicos instrumentistas. Encontro Nacional da Abem, XVII. São Paulo, 2008.

SILVA, Alexander Raspa da. Fundamentos da Medicina Tradicional Chinesa, 1997. Disponível em: http://portalsaude.dominiotemporario.com/doc/Alexander_Raspa_da_Silva_-_FUNDAMENTOS_DA_MEDICINA_TRADICIONAL_CHINESA.pdf Acesso em: 12 mar. 2017.

SILVA, Caiti Hauck et. al. A preparação vocal no ensaio coral: uma oportunidade para aquecer ensinando e aprendendo. In: XX Congresso da ANPPOM, Florianópolis, Santa Catarina, Anais, p. 268-273, 2010.

SIMÕES, Thays Lana Peneda; SANTIAGO, Patrícia Furst; LANA, Éric Vinícius de Aguiar; GIFFONI, José Marcelo Salles. Práticas Musicorporias na Formação Vocal de Jovens Coralistas. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2016, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2016, p.1-11. ISBN 1983-5973. Disponível em: http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/schedConf/presentations Acesso em: 01 mar. 2017.

TEIXEIRA, Mário Jorge Peixoto. O Tai Chi Chuan na percussão. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal, 2013.

A COR E O CANTO DO 'EU'

Vívian Delfini Cruz[*]

Resumo:
A pesquisa em questão aborda a construção do conceito de identidade distorcida, apresentado e desenvolvido no primeiro coro da ópera "Anjo Negro" de João Guilherme Ripper, obra baseada na peça homônima de Nelson Rodrigues. O trecho coral referido se comporta como uma estrutura oracular dentro da ópera, antecipando no canto coletivo a questão da identidade associada à cor da pele dos personagens e, posteriormente, desenvolvida por meio do jogo de desejos entre os personagens.
O artigo observará como a própria estrutura coral apresenta a ótica do personagem coletivo sobre cor e identidade, à partir da observação seccional dos termos chaves enunciados pelo canto - 'moreninho', 'moreno', 'mulatinho', 'mulato', 'preto' e 'negro' -, os quais definem a cor de pele do menino morto pranteado em cena, em conjunto com a observação dos elementos musicais que os circundam.
Nos valeremos do diálogo com algumas acepções de vocábulos que definem a cor do indivíduo na sociedade brasileira ao longo dos séculos, a partir de dicionários históricos de referência que abrangem um intervalo do século XVIII ao XXI, com o objetivo de situar temporalmente os valores atribuídos aos termos de cor citados neste trabalho. Utilizaremos, também, o conceito de 'africanias', proposto por Yeda Pessoa de Castro, para refletir sobre o olhar que estigmatiza as heranças africanas na construção da identidade dos indivíduos, o qual é expresso pelo personagem coletivo do referido coro.
Dessa maneira, objetivamos trazer ao foco uma obra representativa do gênero operístico brasileiro do século XXI, na qual podemos observar como os seus elementos músico-textuais, bem como as 'africanias' referenciados na obra desvelam questões de identidade brasileira presentes no inconsciente de nossa sociedade, uma vez comunicadas na linguagem teatral rodrigueana e agora ressignificadas na escrita lírica de Ripper.

Palavras-chave: Ópera brasileira. Identidade. Africanias. Teatro brasileiro.

Introdução

O compositor carioca João Guilherme Ripper tem contribuído nos últimos anos com a criação de diversos títulos de ópera brasileira (RIPPER, 2017), as quais trazem à cena personagens, signos e temáticas da cultura brasileira, como "Domitila" (2000) que versa sobre a Marquesa de Santos, Piedade (2012), sobre o escritor Euclides da Cunha e "Onheama" (2014), sobre lendas regionais de uma Amazônia mítica. Em alguns casos, as óperas de Ripper também foram baseadas em grandes obras da literatura teatral brasileira, como vemos em "O Diletante" (2014), baseada na comédia homônima de Martins Pena, e na ópera "Anjo Negro" (2003), composta a partir da tragédia homônima de Nelson Rodrigues, a qual constitui objeto deste estudo.

A obra primária teatral "Anjo Negro" faz parte das peças míticas de Rodrigues, e retrata arquetipicamente a sociedade brasileira dentro de um contexto familiar distorcido, onde paira um jogo constante de desejo e ódio entre os personagens, permeados pela ótica de valores identitários atribuídos à cor de pele do indivíduo e da

[*] A autora é bacharel em música pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e mestranda em música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail de contato: vivian.delfini@gmail.com

supremacia do signo branco sobre o signo negro, próprio do indivíduo afrodescendente. Tal dinâmica entre cor, desejo e identidade é recriada pela música de Ripper, sendo exacerbada e ressignificada no gênero operístico.

A obra apresenta, extensamente, elementos próprios da tragédia grega, bem como personagens arquetípicos que desenvolvem o desejo e a repulsa pelo outro. As ações são inseridas no contexto do racismo e da violência entre Ismael, o negro, que deseja possuir e ser branco, e Virgínia, a branca, que nutre ódio e desejo pelo negro, conduzidos sempre a partir da ótica da identidade ligada à cor de pele do indivíduo.

O coro inicial da ópera, sendo um personagem coletivo que emite o discurso próprio de um imaginário ideológico racista sobre o menino negro, se comporta como uma voz oracular que antecipa a questão central da identidade distorcida e das mazelas do preconceito na arquetípica sociedade brasileira, como tema umbilical da tragédia que se desenrolará.

Segundo a literata MARTINS (1995, p. 143), a reflexão sobre a identidade é recorrente nas diferentes manifestações da prática teatral negra, como um verdadeiro *leitmotiv*, presente quer na construção de formas de expressão particulares, quer na tematização que subjaz a construção das obras que expressam resistência, desfazendo os valores de significados associados ao signo negro pelo imaginário ideológico coletivo Da mesma maneira, na ópera de Ripper, a questão da identidade associada à valores atribuídos à cor é apresentada logo no coro inicial da obra e permanece como tema central, sendo exacerbada na própria construção do discurso musical, conforme veremos na análise.

Ao assumirmos que o conceito de identidade que perpassa a obra traz em si a complexa questão das relações sociais derivadas de uma história nacional que se originou com a prática da subordinação e da escravização dos povos africanos, nosso foco é atraído para a influência do sistema cultural e linguístico de tais povos que se relacionam com a construção do sentido de identidade de todo indivíduo brasileiro. Longe de esgotar essa complexa questão, nos valeremos aqui do conceito de ‘africanias’, que abarca todo o legado cultural do povos africanos no Brasil no inconsciente dos indivíduos que o identificam como brasileiros. Segundo Castro:

“podemos entender africanias como a bagagem cultural submergida no inconsciente iconográfico (representação ou auto-imagem) dos negro-africanos escravizados que se faz perceptível na música, na dança, na religião, na poesia, no modo de ser e de ver o mundo, na língua, e que, no decorrer dos séculos, como forma de resistência e de continuidade na opressão, se transformaram e se converteram em matrizes para um novo sistema cultural e linguístico que nos identifica como brasileiros.” (CASTRO, 2012, p. 15)

Buscaremos neste trabalho desvelar as 'africanias' exacerbadas pela construção musical e pelo próprio texto anunciado no trecho inicial da ópera, mesmo que as mesmas sejam referenciadas às avessas, ou seja, comunicadas pela ideologia que deseja apagar as heranças afro-brasileiras na construção de identidade do indivíduo brasileiro.

1- A ópera: trama e contexto

A ópera "Anjo Negro" foi idealizada e encomendada por André Heller Lopes e originalmente composta e estreada no Centro Cultural Banco do Brasil São Paulo com Sebastião Teixeira como Ismael e Regina Helena Mesquita como Virgínia, em 2003, porém foi reformulada pelo compositor e alcançou sua versão definitiva em 2012, a qual ganhou nova estreia no Parque Lage do Rio de Janeiro, com Davi Marcondes como Ismael e Luisa Francesconi como Virgínia.

A obra original do dramaturgo Nelson Rodrigues pertence ao conjunto das peças míticas, as quais trazem elementos da tragédia grega e não deixam de manifestar o quadro urbano do Rio de Janeiro, juntamente com arquétipos do brasileiro, vítima do preconceito racial provindo duma herança colonial e escravista.

"Anjo Negro" apresenta um apanhado de assuntos ligados às relações sociais e familiares, sexo, violência, incesto e, principalmente, uma advertência contra o racismo no Brasil, conduzindo o expectador à uma reflexão profunda sobre a questão da construção identitária do brasileiro, permeada pela história que atribui valores depreciativos ao que é identificado como afrodescendente.

A trama apresenta Ismael, um indivíduo negro, que responde ao racismo instituído na sociedade com violência e com a criação de um mundo manipulado, que o direciona para o desejo e possessão sobre o signo branco. Sendo médico, Ismael veste diariamente roupas brancas, violenta a mulher branca Virgínia, aprisionando-a, para que ela enxergue apenas sua face e esqueça a aparência das pessoas. Segundo Pereira:

> "Ismael, como negro, faz parte de um grupamento, que, pelo sofrimento, histórico, resultante dos eventos trágicos da colonização europeia, abrange os semas benéficos de anjos, os quais, desnaturam-se, para agregar os sentidos sociais que indicam as expiações do ser negro, no caso de Ismael , uma personagem – emblema que ascende socialmente e como que se vinga. Seu poder o deifica. Ele age como Deus; institui-se como o que pode dar a vida ou a morte." (Pereira, 2012, p.32)

Vemos no libreto escolhido por Ripper, uma representação das consequências dramáticas derivadas do estigma da inferiorização do negro e da não aceitação da

identidade afro-brasileira por Ismael, o protagonista do mito rodrigueano que se *empodera* de forma violenta ao exercer posse ou vingança sobre os signos brancos.

No decorrer da trama, o protagonista realiza outros atos de dominação aos indivíduos brancos como se aproveitas da condição de ser médico para colocar ácido nos olhos do meio-irmão, branco, Elias, para cegá-lo com a justificativa de tirar deste o fardo de enxergar o seu rosto negro.

Ismael também cega sua filha branca de criação, Ana Maria, enquanto esta ainda era bebê, a qual é filha de sangue de Virgínia e Elias. Desde cedo, o protagonista ensina para a menina a mentira de que apenas ele é o único homem bom e branco do mundo, enquanto todos os outros são negros e maus. Desta forma, Ismael recria em seu mundo a ideologia de inferiorização do negro, mas inverte os papéis de poder, se colocando na posição de dominador.

Depois de anos, a cega Ana Maria irá se apaixonar por Ismael, após ser envolvida sexualmente com este, mas será posteriormente assassinada por ele em conjunto com Virgínia, depois que esta o convence que o amor da filha de criação é motivado apenas pela crença de que ele é branco e bom. Assim, se por um lado o negro exerce violência na trama, a protagonista branca também participa da espiral de agressão motivada pelo preconceito, pois apresenta um misto de desejo e repulsa ao herói negro e brutal violência aos filhos.

Veremos, a seguir, como o coro inicial, que se comporta como oráculo da tragédia, enuncia em sua estrutura a ideologia que perpassa a construção da identidade estigmatizada do negro, a qual subjaz toda a trama.

2.1 O coro inicial: no canto das cores se anuncia o preconceito

Optamos por utilizar neste trabalho a versão da partitura mais recente da obra, composta em 2012 e disponibilizada pelo compositor diretamente para esta pesquisa.

Os compassos tratados neste artigo abrangem do 27 ao 42 do ‘Ato primeiro’, ‘Cena um’ da ópera, correspondendo trecho coral inicial da obra.

O conjunto coral, feito de quatro vozes femininas, sendo estas ‘sopranos um e dois’ e ‘contraltos um e dois’, representam as personagens ‘senhoras’, que velam e discorrem sobre o filho morto do casal protagonista, Ismael e Virgínia. Tal morte será

posteriormente revelada como caso de assassinato cometido pela própria mãe, motivado pela cor do menino.

O trecho foi baseado no seguinte recorte da peça rodrigueana (RODRIGUES, 2012, p. 9):

SENHORA *(doce)* – Um menino tão forte e tão lindo!
SENHORA *(patética)* – De repente morreu!
SENHORA *(doce)* – Moreninho, moreninho!
SENHORA – Moreno, não. Não era moreno!
SENHORA – Mulatinho disfarçado!
SENHORA *(polêmica)* – Preto!
SENHORA *(polêmica)* – Moreno!
SENHORA *(polêmica)* – Mulato!
SENHORA *(em pânico)* – Meu Deus do céu, tenho medo de preto! Tenho medo, tenho medo!
SENHORA *(enamorada)* – Menino tão meigo, educado, triste!

Ripper musicou o texto com algumas alterações na linearidade, utilizando o recurso de repetições, dobramento do texto em blocos de vozes para criar ênfases e melodias destacadas em uma ou mais vozes para introduzir ou realçar ideias melódicas e textuais nas vozes corais.

O preconceito coletivo das senhoras para com o menino, presente na narrativa textual de Rodrigues, é expresso na enunciação evolutiva dos adjetivos, partindo de ‘forte’ e ‘lindo’ para termos que indicam a cor da pele, sendo estes ‘moreno’, ‘moreninho’, ‘mulatinho disfarçado’, ‘mulato’ e ‘preto’.

Este movimento crescente da enunciação dos signos que trazem conotações raciais na peça teatral, é acompanhado da evolução do estado de sentimentos das senhoras, saindo do ‘patético’ e ‘polêmico’, para o clímax que culmina na indicação de ‘pânico’.

Na última oração do trecho, há um anticlímax envolto na indicação psicológica ‘enamorada’, que apresenta os adjetivos ‘meigo’, ‘educado’ e ‘triste’. O trecho confere uma conotação de empatia quase redentora das ‘senhoras’ para com a ‘criança’, contrapondo então com a explosão de horror manifestada anteriormente pelo coletivo em decorrência dos valores atribuídos à cor de pele pela ideologia de uma sociedade racista.

Já no trecho coral da ópera, Ripper exacerbou algumas indicações psicológicas do texto teatral com certos recursos musicais e ainda acrescentou o termo ‘negro’, como último estágio que conota cor à criança, no discurso coletivo. Este termo,

juntamente com os demais adjetivos atribuídos ao menino morto, serão estágios para a organização da análise musical.

Breve olhar sobre algumas acepções de cor em dicionários históricos

Antes de prosseguirmos com a análise, cabe uma breve reflexão sobre algumas das diferentes acepções dos termos apresentados no trecho coral escolhido, em relação às mudanças na história do pensamento da sociedade brasileira. Observamos que as acepções de tais termos, presentes em diferentes dicionários da língua portuguesa, indicam a evolução de uma ideologia que situa indivíduo de cor preta com mais ou menos subserviência dentro da sociedade racista.

O "Grande Diccionario Portugues ou Thesouro da Lingua Portugueza de. Frei Domingos Vieira", de 1871, identifica o termo 'mulato' oficialmente apenas como "macho asneiro, filho de cavalo e burra" e em sentido secundário, apresenta a acepção do indivíduo afro-descendente: "Figurada e popularmente: O branco com a negra, ou vice-versa, produzem um mulato cuja cor é morena, isto é, mixta de preta e branca". É interessante notar que este dicionário utiliza como exemplo de uso do adjetivo 'mulato', uma situação social de expressa servidão do indivíduo classificado nesta categoria de cor: "Ex.: Um criado mulato – Uma criada mulata", e, ainda apresenta na definição do termo, um pensamento ideológico de possível embraquecimento do indivíduo pela mistura de gerações:

"este mulato com uma branca produz um segundo mulato menos moreno que o primeiro; e se este segundo mulato se unir do mesmo modo a um individuo de raça branca, o terceiro mulato não terá mais do que uma côr morena ligeira, que desapparecerá inteiramente nas gerações imediatas." (VIEIRA, 1871, v.4, p. 351).

Já se recorrermos a um dicionário do final do século XX, como o "Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete" de 1980, ainda encontramos a definição de 'mulato' como "o que ou que descende de pai branco e mãe preta ou vice-versa. / (P. ext.) Que tem cor escura; moreno, trigueiro / O mesmo que mulo ou mula (*quadrupede filho de um burro e de uma égua, ou de um cavalo e de uma burra, mulo)/ (...) (AULETE,1980, p. 2438).

Já em um dicionário do início do século XXI, como o "Houaiss" de 2001, encontramos definições diversas que apontam para uma identidade não muito definida da cor do indivíduo:

"6. Que ou aquele que é filho de pai branco e de mãe preta (ou vice-versa) 6.1 aquele que descende de brancos e negros 6.1.1 que ou aquele que apresenta traços das raças negra e branca 6.2 que ou aquele que

não apresenta traços raciais definidos; mestiços de negro, índio ou branco, de pele morena clara ou escura 6.3 que ou aquele que tem cor parda, acastanhada (HOUAISS, 2001, p. 1975).

O termo 'preto' também recebe acepção ainda ligada ao indivíduo escravizado no Brasil em meados do século XX, como vemos no "Dicionário brasileiro da língua portuguesa de . Antônio Joaquim de Macedo Soares" de 1954: "Prêto = negro sm., sin. de escravo, o negro, o mulato, o cabra; o africano escravo, ou liberto, ou livre, o escravo negro." (SOARES, V. 2, 1954, p. 108), enquanto no "Houaiss: de 2001 o 'preto' está ligado mais à cor ou à identidade de raça negra, embora cite exemplos que retratam as mazelas do preconceito em nossa sociedade, além de acepção negativa ligada ao termo:

"**Preto** – adj. 1 que tem a cor do piche ou do carvão; negro 2 diz-se dessa cor 3 diz-se de pessoa que pertence à raça negra (*jovens pretos têm mais dificuldade de arranjar emprego*) 4. Diz-se daquilo que, sem ter a cor do ébano, é bastante escuro (*pão preto*) 5 (...) 6. Escuro, sombrio 7. Informal. Complicado, difícil, perigoso (*a situação está preta*). 8.(...) 10. Indivíduo da raça negra (*há pretos e brancos nesta comunidade*) 11. (1720) p.ext. HIST escravo ou empregado negro (...) ETIM. Regr. De *apretar*, tanto como forma antiga de *perto*, como no sentido de ´negro´, associado à idéia de ´denso, espesso´ (lat. **prett*- por *pressus* apertado, imprensado; perseguido de perto; oculto, invisível; sombrio, obscuro´, part. Pas. De *premere*; (...). (HOUAISS, 2001, p. 2295).

Por fim, vemos que o vocábulo 'negro', no mesmo 'HOUAISS', tem etimologia e significado ligado à acepções negativas que remetem ao medo e ao sombrio, bem como apontam para o indivíduo malvado:

"**Negro** – s.m. 1. A cor do piche; preto. - adj. s.m. 2. Diz-se de ou indivíduo de etnia negra. - Adj.3. que representa a cor negra 4. diz-se dessa cor 5. ÓPT que absorve todos os raios luminosos visíveis indicentes (buraco n.) (corpo n.) – n. Angola- indivíduo d epele muito negra; negro preto. (...) ETIM lat. Niger,gra,grum ´negro, que tem a pele escura; sombrio, escuro, tenebroso´; (...) – SIN/VAR ver sinonímia de *malvado* e *sujo* (...) (HOUAISS, 2001, p. 2005-2006)

Dessa maneira, percebemos que nos diferentes adjetivos, presentes no trecho inicial de "Anjo Negro", há uma progressão de significados que delineam o indivíduo numa paleta de cor, do mais indefinido até o mais escuro e que progressivamente o colocam numa posição segregada perante à sociedade, com uma série de acepções ligadas à etimologia do tenebroso e do malvado, bem como do indivíduo que é ligado à história de subserviência e escravidão.

Os conceitos aqui referenciados, proferidos num discurso crescente do coro da ópera, partindo da admiração ao medo, apontam abrem as cortinas para toda a questão do desconcerto identitário em relação à cor, provocado pela ideologia racista ou pela associação à valores negativos, os quais estavam presente nos primórdios da sociedade brasileira, e ainda estão presentes nos registros de dicionários de referência do século XXI, como pudemos verificar.

O oráculo da tragédia brasileira: uma breve análise

Prosseguiremos com o olhar mais detalhado para a correlação músico-textual na estrutura da trecho coral, para observar com mais detalhes como Ripper recriou tal discurso de identidade distorcida em sua ópera.

Observaremos o primeiro estágio do discurso, identificando-o com os adjetivos de admiração 'forte' e 'lindo', proferido pelas senhoras no canto coral, para referir-se de forma positiva e louvável ao menino. O compositor utilizou neste trecho musical, alguns elementos que criam efeitos sonoros semelhantes à doçura indicada no texto rodrigueano, através de recursos de dinâmica decrescente, com indicações de 'piano' e 'pianíssimo' na redução orquestral, bem como 'piano' para as vozes corais, acompanhados de uma melodia descendente da voz mais aguda do coro dobrada com a orquestra, como podemos observar na figura 1**.**

Enquanto 'lindo' é sustentado em uma longa mínima pontuada pelas sopranos, o mesmo adjetivo de conotação positiva é enfatizado como eco na repetição do bloco homofônico composto pelas trêz vozes mais graves, destacados da linha melódica mais aguda pelo ritmo deslocado do tempo forte.

Enquanto o eco do adjetivo 'lindo' desaparece nas sopranos, permanecendo apenas nas vozes das contraltos, o segundo estágio - ' moreninho', 'moreno', dos compassos 29 à 31 - é introduzido com o primeiro adjetivo que conota cor – 'moreninho' - pelo solo melódico do soprano dois, seguido da negação 'moreno, não'. Esta é reforçada pela homofonia nas duas vozes mais agudas com divise de segundos sopranos.

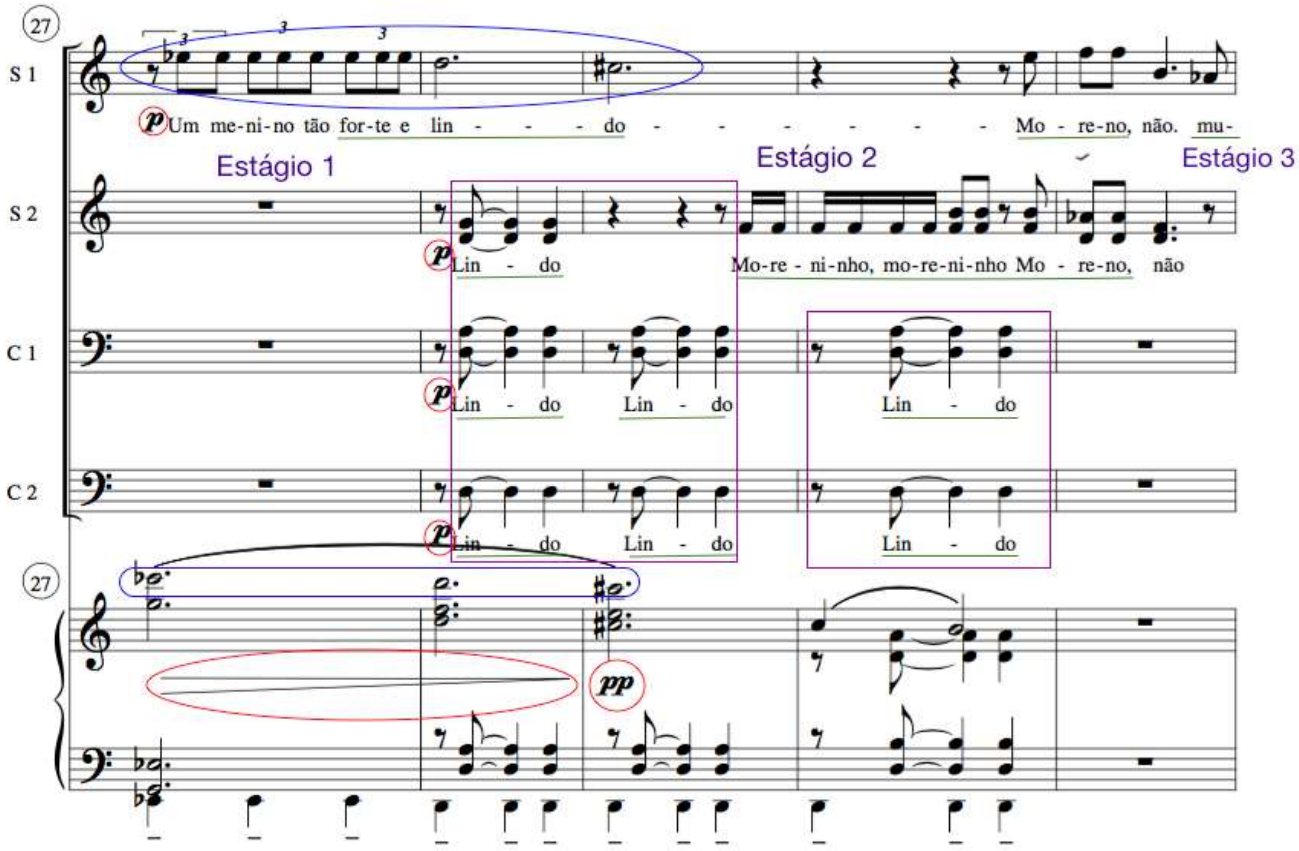


Figura 1- Ópera Anjo Negro (RIPPER, 2012), excerto: c. 27-31

Logo após, o termo ‘mulato é introduzido melodicamente pelos primeiros sopranos, e reiterado com uma resposta em ritmo sincopado pelos segundos sopranos. Em meio ao terceiro estágio - ‘mulato’ -, onde a identidade da criança morta está sendo delineada pela enunciação crescente de adjetivos que conferem cada vez mais ‘negrura’ à ela, há uma antecipação nas contraltos do quinto estágio de cor na progressão dos adjetivos com a evocação do termo ‘preto’, que será posteriormente consolidado no discurso por todas as vozes.

Há, então, uma mudança da fórmula de compasso de ternário para quaternário para o estágio 'Mulatinho disfarçado', o que possibilita que as vozes graves consolidem a evocação dos termos 'preto' - quinto estágio, e agora também 'negro' – sexto estágio -, com caráter mais contundente, através do reforço da sílaba tônica dos adjetivos nos tempos fortes do compasso (primeiro e terceiro tempos no compasso quaternário), recurso que também que dá força sonora à enunciação desses termos, os quais definem o ápice da cor que cria a identidade da criança no crescente enunciado das senhoras.

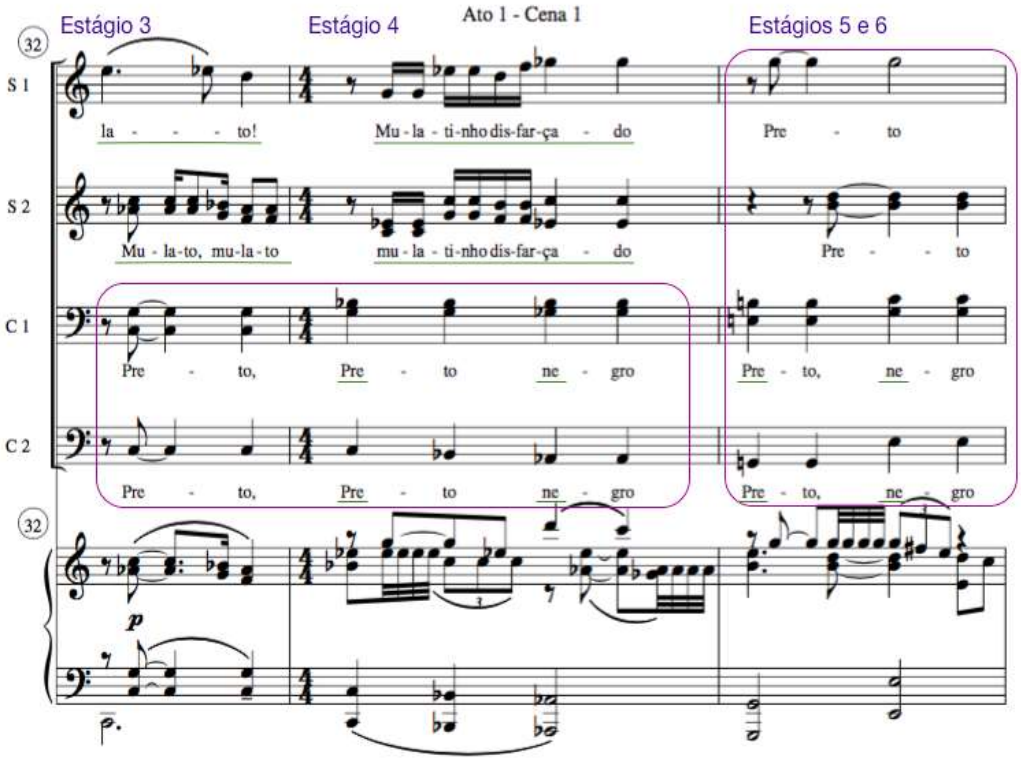


Figura 2 - Ópera Anjo Negro (RIPPER, 2012), excerto: c. 32-34

A ocorrência dos adjetivos 'preto' e negro' na linha das sopranos, coincidem com o ápice da tessitura coral (sol4), recurso que também evidencia na escuta os adjetivos de cor que conferem a identidade final à criança.

Enquanto as vozes graves repetem, como num mantra, as cores 'preto' e 'negro' dos compassos 32 até o 35, as vozes agudas continuam a enunciação crescente das cores que definem a criança. Após todos assumirem a identidade da criança vinculada aos ermos finais que definem sua cor no discurso – 'preto' e, por último, 'negro', todas as

vozes se juntam no compasso 36 no estágio 7, para revelar o desespero e medo coletivo ao indivíduo negro.

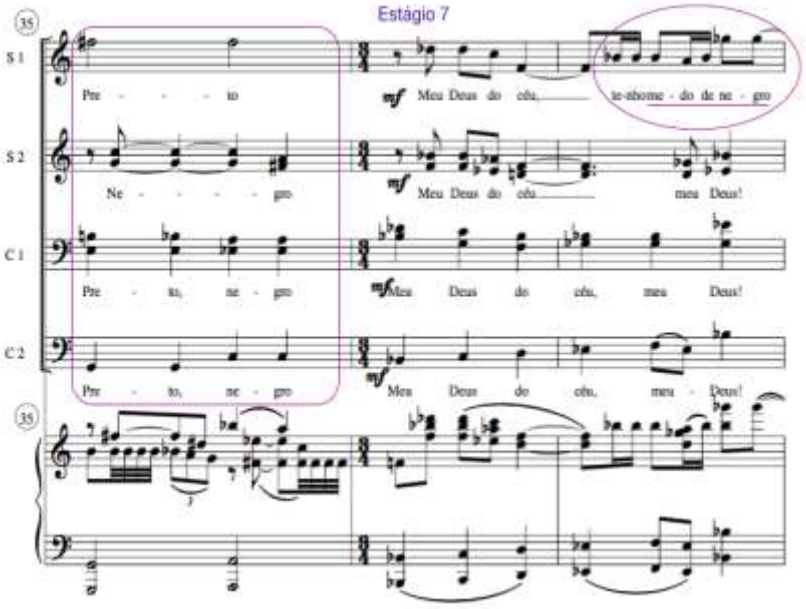
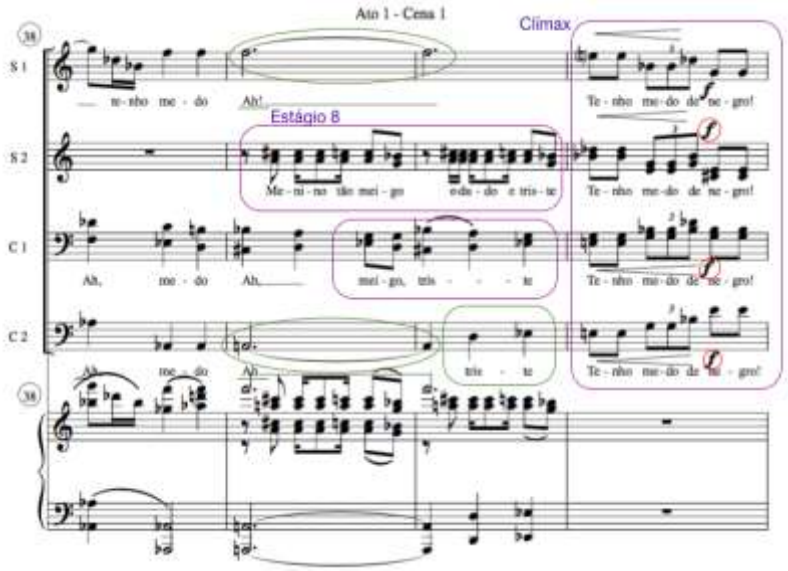


Figura 3 - Ópera Anjo Negro (RIPPER, 2012), excerto: c. 35-37

O último estágio de adjetivos concedidos pela voz das senhoras para o menino, no texto de Nelson Rodrigues, correspondente ao oitavo estágio, com os termos enamorados ‘meigo’, ‘educado’ e ‘triste’, como um grande anticlímax que contrasta com o ápice do pânico à identidade preta do garoto morto. Ripper introduz esses adjetivos não como final da sessão musical, mas como um novo contraponto ritmado pela síncopas, introduzido pela voz de ‘soprano dois’ e dobrado pela ‘contralto um’,

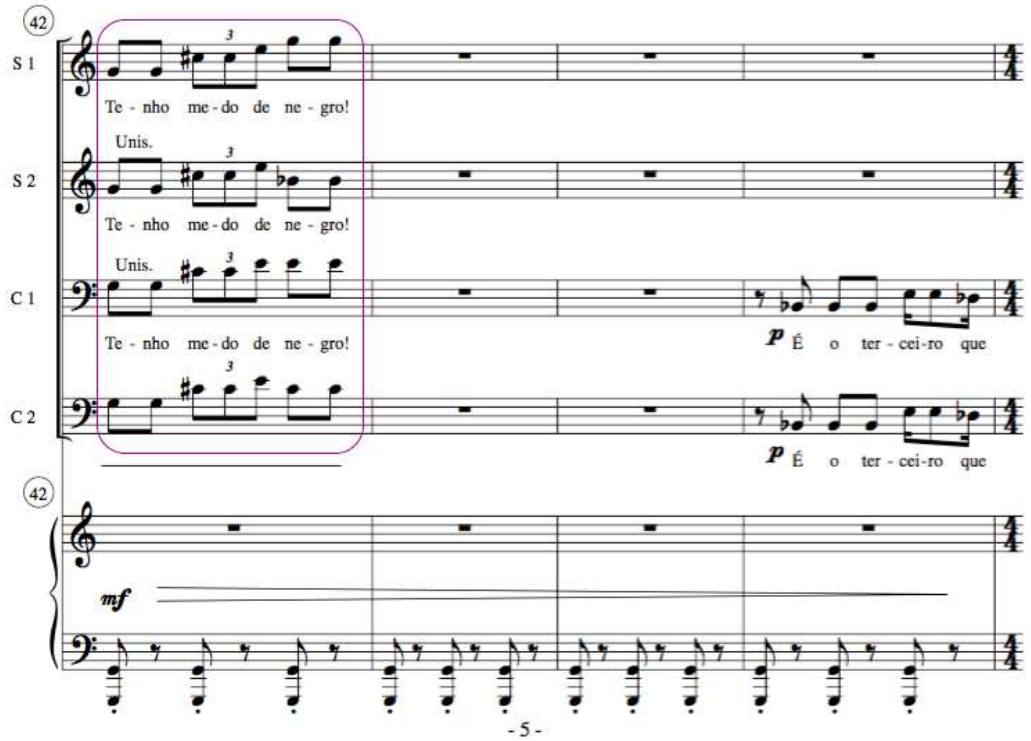


enquanto as vozes extremas ainda sustentam a comoção pelo espanto ao negro com a semínima pontuada cantando a interjeição “Ah!”.

Figura 4 - Ópera Anjo Negro (RIPPER, 2012), excerto: c. 38-41

Diferentemente do texto teatral que acaba com um anticlímax da fala enamorada de uma das senhoras “menino tão meigo, educado, triste!” (RODRIGUES, 2012, p. 9), o final desta primeira sessão coral da ópera, se dá pela retomada enfática na explosão da afirmação catártica: “Tenho medo de negro!” (figura 5), como um recorte sublinhado da ideologia racista que subjaz a tragédia.

Para cantar o clímax com peso e ênfase, Ripper juntou homofonicamente todas as quatro vozes corais, que entoam com peso a expressão máxima do posicionamento daquela sociedade em relação ao negro. Há um grande crescendo das vozes para um “forte”, dinâmica mais destacada de toda a sessão, culminando no arpejo em uníssono de todas as vozes que expressam a angústia da sociedade para com a presença do indivíduo afrobrasileiro, ‘moreno’, ‘mulato’, ‘preto’ ou ‘negro’.



Conclusão

Figura 5 - Ópera Anjo Negro (RIPPER, 2012), excerto: c. 42-45

A observação do coro inicial da ópera "Anjo Negro" nos comunica que Ripper ressignificou e pontencializou o drama criado originalmente por Rodrigues através de seus recursos composicionais, trazendo à cena lírica as questões raciais que subjazem o libreto, e que atualmente ainda se encontram impressas nos significados atribuídos aos termos que definem a cor do indivíduo afro-descendente, como pudemos observar nos dicionários históricos referenciados.

Identificamos o canto coletivo anunciou de forma crescente e catártica a problematização da construção da identidade pautada na estigmatização e na repulsa ao legado dos povos africanos, referenciado aqui pelo medo e aversão às diversas gradações de cor escura da pele do menino. Através desta reflexão, pudemos compreender como este coro de "Anjo Negro" figura e, ao mesmo tempo, denuncia com a força da linguagem operística o drama de uma arquetípica sociedade brasileira que ignora as 'africanias' em seu modo de se ver e se constituir no mundo.

Referências

AULETE, Caldas. Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa. 3. Ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980. 5 v.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Prefácio. In: MENDONÇA, Renato. A influência africana no português do Brasil. Brasília: FUNAG, 2012.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARTINS, Leda Maria. A cena em sombras: Perspectiva. 1995.

PEREIRA, Maria da Conceição Vasconcelos. Nelson Rodrigues: Anjo Negro e a falência da família. 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado). UNAMA. 28 de Set., 2012.

RIPPER, João Guilherme. Anjo Negro: Ato 1, Cena 1. 2012. Partitura, 48 p.

RIPPER, João Guilherme. Obras. Disponível em:
< http://www.joaoripper.com.br/site/?cat=4>. Acesso em: 14 de Mar., 2017.

RODRIGUES, Nelson (1946). Anjo Negro: Nova Fronteira, 2012.

SOARES, Antônio Joaquim de Macedo. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa: Elucidário Etimológico Crítico. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1954. 2 v.

VIEIRA, Domingos. Grande Diccionario Portuguez ou Thesouro da Língua Portugueza pelo Frei Domingos Vieira (dos eremitas calçados de Santo Agostinho). Rio de Janeiro: Porto, 1871. 5 v.

O *HAUTE-CONTRE* NA ÓPERA BARROCA: DISCUSSÃO SOBRE O TERMO E OS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A SONORIDADE E A COMPARAÇÃO COM OUTROS REGISTROS VOCAIS

Wenderson Silva Oliveira[*]

Resumo:
Consideramos a ópera uma "obra teatral que combina solilóquio, diálogo, cenário, ação e música contínua (ou quase contínua)" (GROUT & PALISCA, 1994, p.316). Sadie (1989) mostra-nos que ópera é o termo genérico que faz alusão à obras dramático-musicais nas quais atores cantam em algumas ou em todas as cenas. Essas definições, a princípio, podem parecer muito sucintas, mas eles expressam, de forma objetiva, a essência desse espetáculo cênico-musical, que numa adjeção de ações artísticas, compõem este cenário na tradição musical europeia por mais de quatrocentos anos. Essa tradição iniciada em Florença no final do século XVI, logo se dilata por outros centros culturais europeus (França, Inglaterra e Alemanha) e cada região estrutura o espetáculo conforme a necessidade de celebrar um acontecimento, satirizar determinadas situações, enaltecer um soberano ou monarca, difundir correntes ideológicas, principalmente porque "à época dos poderes absolutos, os soberanos gostavam de afirmar-se pelo dom de uma festa, isto é, de um acontecimento que se inscrevia em todas as memórias" (STAROBINSKI, 2010, p.19) e, inscrita nessa perspectiva, a ópera se estabelece na França do século XVII. As primeiras montagens em Paris foram de espetáculos italianos – por vezes com músicos italianos, por intermédio do Cardeal Jules Mazarin (1602-1661) cujo plano era oferecer à corte e à nobreza uma cultura de alta sofisticação e refinamento. Com a criação da Academia de Ópera, em 1669, o gênero se tornou independente e despertou para a formação de um produto cultural com traços nacionais. Com o declínio dos diretores da Academia e a dissolução da mesma, Jean-Baptiste Lully (1632-1687), até então responsável pela música instrumental da corte, compra os privilégios reais da Academia de Ópera e funda a Academia Real de Música e Dança, com a qual propõe um novo olhar para os espetáculos cênico-musicais, "surgindo a típica versão francesa desse gênero, a *tragédie lyrique*, em clara oposição à ópera italiana" (HARNONCOURT, 1988, p.241). A *tragédie lyrique* traz consigo peculiaridades à cultura francesa da época: a pronúncia impecável da língua; a importância do texto tal qual a música; a utilização do *ballet* nas cenas e entre elas; o maquinário para produzir efeitos e, na estética vocal, os cantores *haute-contres* – nosso objeto de estudo nessa pesquisa. Jander & Harris (*s.d.*) definem essa tipologia vocal, no verbete *Haute-Contre* do Dicionário Grove de Música, como um tenor de voz aguda cultivado nas composições francesas dos séculos XVII e XVIII, que equivale em sua sonoridade ao *Contralto* italiano e ao *Countertenor* inglês. Sob essa perspectiva, nossa proposta é discutir essa problemática de definição e traços de sonoridade com a literatura moderna (KILLINGLEY, 1974; ZASLAW, 1974; CYR, 1977; HILL, 1974; KÜHL, 2014) e com os escritos da época que delineiam essas características (BROSSARD, 1705; COTGRAVE, 1611; ROUSSEAU, 1768, dentre outros). Essa pesquisa além de abrir campo para caracterização dessa tipologia vocal permite, do mesmo modo, a compreensão da prática vocal de tenores com vozes leves, que encontram-se, de certa forma, preteridos no Canto Lírico, além disso, aponta caminhos para repertórios pouco conhecidos e pouco explorados.

Palavras-chave: *Haute-Contre*. Música Barroca. Música Barroca Francesa. Canto Lírico. Pedagogia Vocal.

Introdução

Consideramos a ópera uma "obra teatral que combina solilóquio, diálogo, cenário, ação e música contínua (ou quase contínua)" (GROUT & PALISCA, 1994, p.316). Sadie (1989)

[*] Mestrando em Música no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Bolsista de Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais/FAPEMIG. E-mail: musica_wenderson@hotmail.com.

mostra-nos que ópera é o termo genérico que faz alusão à obras dramático-musicais nas quais atores cantam em algumas ou em todas as cenas. Essas definições, a princípio, podem parecer muito sucintas, mas eles expressam, de forma objetiva, a essência desse espetáculo cênico-musical, que numa adjeção de ações artísticas, compõem este cenário na tradição musical europeia por mais de quatrocentos anos.

Essa tradição iniciada em Florença no final do século XVI, logo se dilata por outros centros culturais europeus (França, Inglaterra e Alemanha) e cada região estrutura o espetáculo conforme a necessidade de celebrar um acontecimento, satirizar determinadas situações, enaltecer um soberano ou monarca, difundir correntes ideológicas, principalmente porque "à época dos poderes absolutos, os soberanos gostavam de afirmar-se pelo dom de uma festa, isto é, de um acontecimento que se inscrevia em todas as memórias" (STAROBINSKI, 2010, p.19) e, inscrita nessa perspectiva, a ópera se estabelece na França do século XVII.

Segundo os apontamentos de James R. Anthony (1989), as primeiras óperas na França foram montagens importadas da Itália por intermédio do cardeal Jules Mazarin, nascido Giulio Raimondo Mazzarino (1602-1661), que desempenhou a função de primeiro-ministro francês de 1642 até sua morte. A importação do gênero fazia parte dos planos políticos do cardeal, sempre cedido aos deleites da corte, afinal, a função francesa do primeiro-ministro é mediar a relação entre o povo e o rei, pois, é "[...] através de sua voz [do ministério], [que] o rei faz ouvir suas vontades"(APOSTOLIDÈS, 1993, p. 20). E claro, na sociedade do século XVII, faz-se necessário aquinhoar o mais alto refinamento no que diz respeito à cultura e o que estava em voga naquele momento era a ópera.

Com a criação da Academia de Ópera, em 1669, o gênero se tornou independente e despertou para a formação de um produto cultural com traços nacionais. Com o declínio dos diretores da Academia e a dissolução da mesma, Jean-Baptiste Lully (1632-1687), até então responsável pela música instrumental da corte, compra os privilégios reais da Academia de Ópera e funda a Academia Real de Música e Dança, com a qual propõe um novo olhar para os espetáculos cênico-musicais, "surgindo a típica versão francesa desse gênero, a *tragédie lyrique*, em clara oposição à ópera italiana" (HARNONCOURT, 1988, p.241). A *tragédie lyrique* traz consigo peculiaridades à cultura francesa da época: a pronúncia impecável da língua; a importância do texto tal qual a música; a utilização do *ballet* nas cenas e entre elas; o maquinário para produzir efeitos e, na estética vocal. A *tragédie lyrique* distingue-se da ópera italiana, conforme as palavras de Coelho (1999, p. 24), "por dar ao texto uma importância tão grande quanto à música". O texto, portanto, norteia a composição musical, remontando as

formas renascentistas de compor e baseando-se na tragédia grega para a dramaticidade. Beaussant (1997, p. 369) afirma que a contribuição mais importante de Lully foi "a criação do *récitatif français*", no qual as capacidades dramáticas estariam à mostra, não acentuando, como na música italiana, a diferença entre recitativo e ária.

Na ruptura, portanto, dos traços originais da música italiana em suas composições, Lully efetiva um dos mais importantes peculiaridades que estariam presentes nos palcos e que evidenciava a diferença entre a música italiana e francesa: a presença de cantores *haute-contres* – nosso objeto de estudo nessa pesquisa.

1. A definição do termo *haute-contre* na literatura e as relações com outras classificações vocais: algumas considerações

Numa definição sintática do termo – baseando nas definições apresentadas nas fontes primárias e nas discussões das fontes secundárias – entendemos *haute-contre* como uma tipologia de voz de tenor leve e aguda, comum nas composições sacras francesas desde o século XVI e que obteve bastante popularidade na ópera dos séculos XVII e XVIII.

Essa tipologia vocal foi abordada em alguns das fontes musicológicas da época, principalmente nas comparações entre a música italiana e a música francesa. Podemos destacar o *Paralelo entre Italianos e Franceses no que concerne à Música e às Óperas* de François Raguenet[205], escrito no ano de 1702, no qual o autor, segundo Kühl (2014), demonstra dificuldades na classificação das vozes, principalmente em relação ao *haute-contre*, não equiparado-o ao tenor italiano. O tenor italiano é igualado à voz do *taille*, um tipo de tenor mais grave que o *haute-contre*, semelhantes em sonoridades atuais a um barítono de voz leve e aguda.

A definição que o verbete *haute-contre* do *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* que traz-nos é a seguinte:

> Uma voz aguda de tenor, cultivada na França até o final do século XVIII. Rousseau define o *haute-contre* como a mais aguda e com maior extensão (para o mais agudo) das vozes masculinas, em oposição ao *Basse-Contre*, o mais grave e pesado. Embora o termo seja sempre traduzido em tratados ingleses barrocos e dicionários como *Countertenor* [contratenor] (Por exemplo: Cotgrave, 1611; Pepusch, 1724; Bailey, 1726; Prelleur, 1731; Rousseau/Waring, 1779), Rousseau (1768) traduz *altus* como sinônimo, que equivale à voz do *Contralto* italiano, que ele sempre diz que 'quase sempre é cantado pelo *bas-dessus*' [ou segundo soprano], sejam mulheres ou castrados: ou seja, o *haute-contre* é uma voz masculina equivalente ao registro de contralto ou segundo soprano, nas partes cantadas por mulheres ou

[205] François Raguenet (1660-1722) foi um historiador e musicólogo francês.

> castrados[206] (JANDER; HARRIS. *s.d.* Dicionário Grove de Música Online . Tradução minha. Itálico como no original).

Nestas palavras, notamos as relações que os autores estabelecem entre o *haute-contre* e outras classificações vocais – *Countertenor*, *Altus*. Considerarmos como equivalentes esses termos, não somente na escrita, mas também em relação a termos sonoros, é um problema que está longe de ser resolvido, pois, obviamente, não podemos retornar ao passado para analisarmos as possíveis similaridades ou diferenças.

Segundo Kühl (2014), apresentar uma definição e delinear de maneira ortodoxa as características e qualidades vocais do *haute-contre*, torna-se complicado quando recorremos somente aos documentos que o definem, não só de comparação das estéticas italianas e francesas, mas também com dicionários da época e escritos teóricos. O que nos auxilia a ter uma percepção das qualidades vocais é partir dos estudos das partituras, nas quais poderemos levantar hipóteses sobre as qualidades vocais que envolviam o espectro sonoro desses cantores.

A primeira comparação que podemos destacar é com o *Alto* italiano. Para exemplificar essas discussões, Zaslaw (1974) menciona as edições do dicionário de Brossard (1703), por exemplo, "igualaram o *haute-contre* aos termos italianos *Altista* e contratenor e não com o termo *tenore*, o qual era traduzido na França como *taille*[207]". As definições de *Alto* ou *Altus* que o dicionário nos apresenta e que estão relacionadas com a voz de *haute-contre* são as seguintes:

> *Altista*. Aquele que canta o *Haute-Contre*.
> *Alto*. Que é muitas vezes escrito com um A maiúsculo, em latim *Altus*, ou *Contratenor* ou simplesmente *Contra*. Significa *Haute-Contre*.
> *Alto Concertante*. Equivale a um *Haute-Contre* narrador ou *Haute-Contre* de um pequeno coro.
> *Alto Ripieno*. Geralmente um *Haute-Contre* de um grande coro (BROSSARD, 1703, sem indicação de página. Itálico como no original.)[208].

---

[206] No original: *A high tenor voice, cultivated in France until about the end of the 18th century. Rousseau defines haute-contre as the shrillest ('les plus aiguës') and highest ('les plus hautes') of the male voices, in opposition to the Basse-contre, the lowest and deepest. Although the term is always translated in English Baroque treatises and dictionaries as Countertenor (for example Cotgrave, 1611; Pepusch, 1724; Bailey, 1726; Prelleur, 1731; Rousseau/Waring, 1779), Rousseau (1768) gives 'altus' as a synonym and equates the voice with the Italian Contralto, which he says is 'nearly always sung by the bas-dessus [or second soprano], be they women or castratos': that is, the haute-contre is a male voice equivalent in range to the contralto or second soprano parts sung by women or castratos*.

[207] No original: *All editions of Brossard's Dictionnaire de musique (Paris, 1703 et.seq.) equated haute-contre with the Italian terms altista and contratenor, and not with the term tenore which was rendered in French as taille.*

[208] No original: *Altista. Celuy qui cante la Haute-Contre.*
Alto. Qu'on trouve souvent marqué par un A. maiscule, en Latin Altus, ou Contra-tenor, ou simplesment Contra. veut dire, Haute-Contre.
Alto Concertante, veut dire Haute-Contre Recitante, ou Haute-Contre du petit Choeur.
Alto Ripieno. veut dire Haute-Contre du Grand Choeur.

Na edição consultada do dicionário de Brossard (1703) a definição para *haute-contre* é: "*Haute-Contre*. Cantor; Recitante de um grande ou pequeno coro. O primeiro ou segundo coro. Ver *Altista* & *Alto*" (BROSSARD, 1703, *s.d.*). Ou seja, como pudemos ver, são apresentadas informações mais genéricas e que se necessariamente se relacionam com as classificações italianas. O exemplo abaixo dispõe de um excerto da primeira ária de *Amo e vi dir nol posso, Cantata per contralto e basso continuo* (ca.1700-30), de Giovanni Bononcini (1670-1747) e da primeira ária da cantata *Pirame et Tisbé* (1713), de Louis-Nicolas Clérambault (1676-1749):

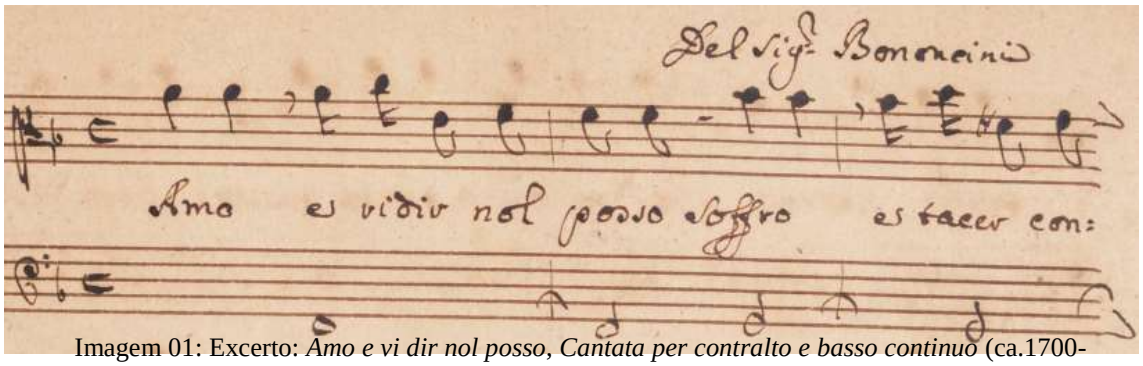


Imagem 01: Excerto: *Amo e vi dir nol posso, Cantata per contralto e basso continuo* (ca.1700-30), de Giovanni Bononcini (1670-1747). Disponível em < http://imslp.org/wiki/Amo_e_vi_dir_nol_posso_(Bononcini,_Giovanni)> Acesso em 10/03/2017.

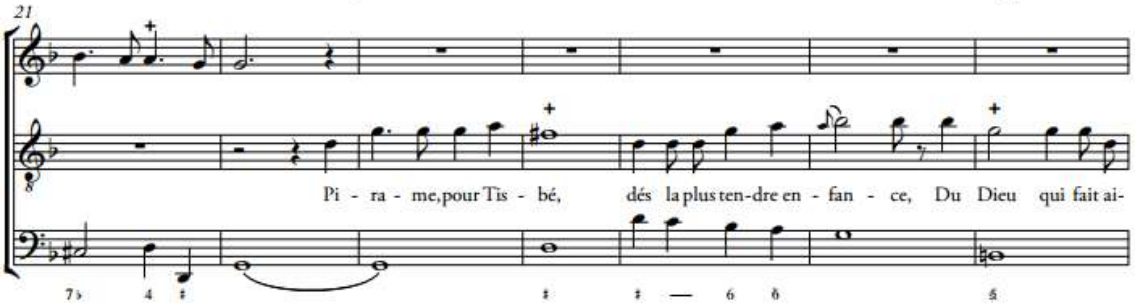


Imagem 02: Excerto da cantata Pirame et Tisbé (1713), de Louis-Nicolas Clérambault (1676-1749). Disponível em < http://imslp.org/wiki/Pirame_et_Tisb%C3%A9_(Cl%C3%A9rambault,_Louis-Nicolas)> Acesso em 10/03/2017.

Esses dois fragmentos das partituras ilustram bem a relação entre *haute-contre* e o *altus*. É possível, a partir deles, observar a semelhança na escrita musical, e por consequência na sonoridade. Podemos entender que esses registros eram próximos, sendo possível verificar a similaridade das extensões e tessituras nas obras. Jander; Harris (*s.d.*) no verbete *Alto* do *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* apresenta-nos a seguinte definição:

> Termo que deriva do latino *altus* (a parte vocal que está acima do tenor), agora aplicado a um cantor cuja voz está na região Fá-Ré''. Primeiro tornou-se comum em nas partes dos livros (especialmente de música secular)

> impressos na segunda metade século XVI. Nos séculos XVI-XVIII, as partes de *alto* eram cantadas por homens (falsetistas, *castratos* ou tenores agudos) na música sacra; somente na música secular eram cantadas por mulheres. Os termos '*alto'* e '*contralto'*, frequentemente utilizados, indistintamente, derivam da mesma fonte, do final do século XIV, *contratenor altus*, ou parte acima do tenor. [...] O termo *alto* continua a ser aplicado tanto ao homem quanto à voz feminina deste registro em música coral (JANDER; HARRIS, *s.d.* Tradução minha. Itálico como no original.).

A definição que o dicionário apresenta, aponta novamente à direção da similaridade entre esses dois registros vocais. A linha melódica do *altus* também era executada, segundo os autores, por homens, e provavelmente, homens com vozes agudas e leves, como os do *haute-contre*, que se diferencia do tenor (voz italiana), que se assemelha com o *taille*, o que nos leva a concluir que, para Brossard, a sonoridade vocal do tenor italiano não se comparava com o *haute-contre*, mas, com base nessa partitura consultada, se comparava ao *altus*.

A relação entre o *countertenor* e o *haute-contre* é ainda mais estreita. Jacobs (1985) acredita que é possível considerar o haute-contre e o countertenor a mesma voz, mesmo que alguns se oponham a essa ideia. O verbete *Countertenor* do *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* define como um tipo de voz masculina adulta leve e agudo, que dispõe de um brilho maior na região de notas agudas de seu registro.

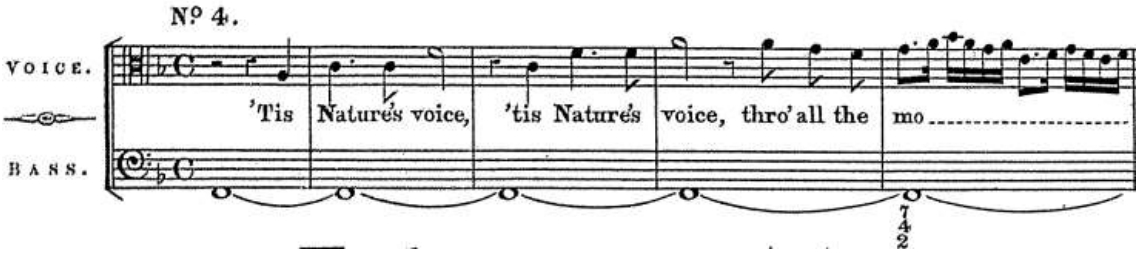


Figura 03: Excerto da ária *Tis Nature's Voice*, da cantata *Hail Bright Cecilia* (1692), de Henry Purcell (1659-1695). Disponível em < http://imslp.org/wiki/Hail,_Bright_Cecilia,_Z.328_(Purcell,_Henry)> Acesso em 10/03/2017.

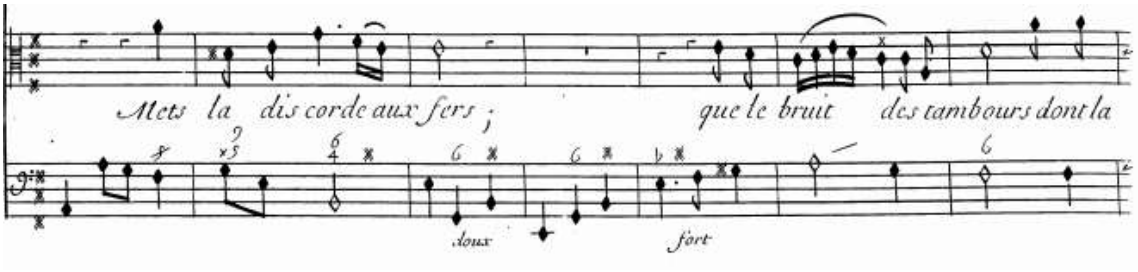


Figura 04: Excerto do Recitativo *Aimable Paix, cest toy que celebrent mes chants*, ópera *Alcione, Tragédie en Musique* de Marin Marais (1656-1728). Disponível em <http://imslp.org/wiki/Alcyone_(Marais,_Marin)> Acesso em 10/03/2017.

Os excertos acima são comparações das linhas melódicas do *countertenor* e do *haute-contre*. É possível notar que há proximidade nesses registros em extensão, tessitura (se analisarmos a obra como um todo) e em questões sonoras. Provavelmente, esses cantores possuíam características vocais muito parecidas, uma vez que, segundo as definições do *The New Grove Dictionary*, ambos eram homens que cantavam com frequência acima do tenor italiano.

Mesmo com proximidade entre os registros, os cantores *haute-contres* poderiam cantar mais grave que os demais. Na ópera, em Paris, o diapasão desde Lully, segundo Haynes (2002) estava em 392Hz (aproximadamente um tom abaixo do que se convencionou na música ocidental – 440Hz), e a frequência do $Lá_3$, variava entre 384Hz e 397Hz, dependendo da região, fato este que diferenciava da Itália no mesmo período, cujo diapasão em Veneza era 415Hz.

Os cantores *haute-contres* eram alvos de críticas também nos escritos da época, ainda que fossem os preferidos para a atuação na ópera. Jean-Jacques Rousseau[209] no *Dictionnarie de Musique* de 1767, não reconhece o timbre dos cantores como algo natural, de modo que, na visão do autor, sempre está forçado, principalmente nas partes mais agudas e, novamente, a compara com as classificações italianas.

> *HAUTE-CONTRE* [contra-alto], *ALTUS* ou *CONTRA*. Das quatro partes da música vocal, pertence às vozes masculinas mais agudas, em oposição ao *Basse-Contre* [contra-baixo], que é a mais grave. Na música italiana, essas partes, eles chamam de contralto, que é semelhante ao *haute-contre*, é quase sempre cantada por *Bas-Dessus*, ou mulheres ou *castrati*. De fato, o haute-contre não é uma voz masculina natural. Terá de se forçar para levá-la a este registro: o que quer que se faça, ela sempre terá alguma aspereza e raramente está afinada[210] (ROUSSEAU, 1767, p.248. Tradução minha.).

As palavras de Rousseau rompem com uma tradição na ópera, apontando falhas na educação vocal de cantores *haute-contres*. Um fato instigante é o autor dizer que para que se alcançassem as notas agudas seria preciso bastante pressão, e mesmo com esforço e sendo

[209] Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo, teórico e compositor suíço, que se naturalizou francês. Foi um dos principais articuladores do Iluminismo francês.

[210] No original: *HAUTE-CONTRE, ALTUS ou CONTRA. Celle des quatre Parties de la Musique qui appartient aux Voix d'hommes les plus aiguës ou les plus hautes; par opposition à la Basse-Contre qui est pour les plus graves ou les plus basses. (Voyez Parties.) Dans la Musique Italienne, cette Partie, qu'ils appellent Cont'alto, & qui répond à la Haute-Contre, est presque toujours chantée par des Bas-Dessus, soit femmes, soit Castrati. En effet, la Haute-Contre en Voix d'homme n'est point naturelle; il faut la forcer pour la porter à ce Diapason: quoi qu'on fasse, elle a toujours de l'aigreur, & rarament de la justesse.*

regida pelo diapasão 392Hz, estaria desafinada. Sem levar em consideração a predileção de Rousseau pela música italiana e pelas vozes da ópera italiana, ele aponta alguns caminhos para que imaginemos a prática vocal daquele momento – vozes forçadas a alcançar notas agudas e sons fragilizados que levam à desafinação.

Partindo dessas sucintas comparações, podemos levantar várias hipóteses: a) A partir de qual região estaria o *haute-contre* forçando as notas agudas? b) O *haute-contre* seria uma variação do *altus* e uma reação aos cantores castrados italianos? c) Com relação ao *countertenor*, teria um espectro sonoro parecido com o do *haute-contre* e estaria, da mesma maneira, desafinado – seguindo as palavras de Rousseau? Essas são dúvidas/hipóteses que nos fazem olhar o objeto de múltiplas maneiras e entender a complexidade dessa tipologia vocal e o quanto ainda é preciso detalhar, com maior precisão, as características sonoras desses cantores.

2. Considerações inconclusivas

Dissociar *haute-contre* de outras vozes da época não é uma tarefa simples de resolver. Cyr (1977) afirma que alguns estudiosos do século XX têm equiparado a extensão e a tessitura do *haute-contre* com as do contratenor moderno. Assim, o *haute-contre* poderia ter utilizado o falsete[211] [nesse caso, não como referência à voz de cabeça] frequentemente como recurso vocal para a interpretação dos papéis. Segundo a autora, é necessário prudência ao fazer tal comparação ou afirmação. Para ela, mesmo que o *haute-contre* "pareça se referir claramente a um registro que nós agora chamamos de *Alto*, é difícil determinar sua extensão real", quer dizer, "mesmo quando os nomes das notas são mencionados nas descrições históricas[212]", devemos levar em consideração, nesses casos, a variação de alturas e afinações num geral, que naquela época variava conforme a região e pelo que conhecemos atualmente (CYR, 1977, p. 818, tradução minha).

[211] Segundo Cruz, "o registro de falsete é caracterizado pelo relaxamento do tiroaritenóideo medial (músculo vocal) e por uma hiperatividade do músculo cricotireóideo", que, por consequência, estira o ligamento vocal, "deixando apenas as margens das pregas vocais livres para vibrar" (CRUZ, 2006, p.11). Isso quer dizer que as pregas vocais se tornam espessas e somente as extremidades vibram, pois o fechamento glótico é incompleto. Tomando sentido diferente na prática musical dos séculos XVII e XVIII, Pacheco afirma que "geralmente [...] os termos falsete e voz de cabeça são usados como sinônimos" (PACHECO, 2004, p.82). Em sua pesquisa com os tratadistas de Canto Píer Tosi (1647-1732), Giambattista Mancini (1714-1800) e Manuel P. R. Garcia (1805-1906), os resultados apontam que Tosi e Mancini consideravam como sinônimos o falsete e a voz de cabeça, portanto, neste trabalho, o conceito de falsete que será abordado é o apresentado por Pacheco (2004).

[212] No original: *Although haute-contre seems clearly to refer to the register we would now call alto, it is difficult to determine the range implied. Even when note names are mentioned in historical accounts we must allow for variations of pitch, not only at different periods but also between different areas and even various groups in the same town.*

Até o século XVIII, os cantores *haute-contre* estiveram presentes efetivamente na ópera e na música religiosa, porém, a partir desse período, as composições ficaram diminutas até. No início do século XIX, pela indicação dos autores (Hill, 1974; Cyr, 1977), as composições para essa voz findam. Hill (1974) nos mostra uma alternativa para o 'desaparecimento' do *haute-contre* das composições:

> Quanto às razões para o declínio e extinção do *haute-contre*, não se deve esquecer que, mesmo na Inglaterra a voz quase desapareceu, mesmo nas catedrais (Peterborough experimentou com meninos Altos). Na França não tinha essa tradição da catedral de música, e as únicas fortalezas que o *haute-contre* cantava eram as capelas reais e a Ópera, apadrinhada pela aristocracia, ambos arrastados pelos acontecimentos de 1789-1792, cantores da capela que estavam se aposentado, a ópera com tenores heroicos estava na ordem do dia em vez de contratenores 'estéreis[213]' (HILL, 1974, p. 390. Itálico como no original.).

Acreditamos que outro fator que contribuiu igualmente para o desaparecimento dessa voz dos palcos foi o aumento do tamanho das orquestras, principalmente nas composições do fim do século XVIII e início do XIX. Com uma sonoridade tão específica, leve e aguda e com o aparecimento e utilização de 'tenores heroicos', como apontado por Hill (1974), não haveria condições sonoras para que essas vozes estivessem em evidência. Estas abordagens são deduções que fazemos devido à percepção auditiva que temos das vozes que, devido a esse aumento das orquestras e às demais condições sociais no século XIX, necessitavam de um maior volume e maior projeção, características, pelo que pudemos ver nos escritos tanto em fontes primárias quanto em secundárias, que não eram presentes na voz de *haute-contre*.

Ademais, esse trabalho apresenta um pequeno recorte de uma ampla discussão acerca de um tema que não se esgota nele mesmo. As práticas vocais podem ou não ter mudado com o tempo, portanto, esses cantores podem ou não ser diferentes dos que conhecemos atualmente e que realizam os mesmos espetáculos que os anteriores realizavam. As questões que levantamos aqui e que levantarmos até a finalização de nosso trabalho é o subsídio para que outros autores abordem o fenômeno e discutam outras questões que, pelo tempo escasso, não poderemos nos ater. A música vocal é um campo de debates infindos e as práticas didáticas ou interpretativas são fontes inesgotáveis de informações, nas quais cada produção intelectual é responsável por abrir horizontes e a partir deles, expandir nossas ideias sobre música e sobre a prática musical.

[213] No original: *As for the reasons for the decline and extinction of the haute-contre, one must not forget that even in England the voice all but disappeared, even in the cathedrals (Peterborough experimented with boy altos). France had no such tradition of cathedral music, and the only strongholds of haute-contre singing were the royal chapels and the aristo- cratically-patronized Opera, both swept away by the events of 1789-92-the chapel singers were pensioned off, while at the opera heroic tenors were the order of the day, rather than the 'effete' countertenors.*

Esperamos que o texto auxilie a compreensão de vozes de tenores agudos e leves e que aponte um caminho para que a atividade didática com essas tipologias seja efetiva e que também aponte caminhos para a execução de um repertório pouco conhecido e pouco explorado.

Referências

ANTHONY, James R. France. In: SADIE, Stanley. *History of Opera*. London: W. W. Norton & Company, 1990. Capítulo 3.

APOSTOLIDÈS, Jean-Marie. *O rei-máquina*: espetáculo e política no tempo de Luís XVI. Brasília: EDUNB, 1993

BEAUSSANT, Philippe. In: MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Tradução de Maria Teresa Resende Costa, Carlos Sussekind, Angela Ramalho Viana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. Capítulo 15.

BROSSARD, Sébastien de. *Dictionnaire de Musique*. 2aedição. Paris: chez C. Ballard, 1705.

COTGRAVE, Randle. *A Dictionarie of the French and English Tongues*. 1611. London. Disponível em: <http://www.pbm.com/~lindahl/cotgrave/519small.html> Acesso em 17/04/2016.

CRUZ, Tiago Lima Bicalho. *Estudo dos ajustes laríngeos e supralaríngeos no canto dos contratenores*: Dados Fibronasolaringoscópios, Vídeo-radioscópios, Eletroglotográficos e Acústicos. 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Belo Horizonte/MG, 2007.

CYR, Mary. On performing 18th-Century Haute-Contre Roles. *The Musical Times*, Vol. 118, nº 1610 (Abr., 1977), p. 291-295. Disponível em < http://www.jstor.org/stable/958048 > Acesso em 19/08/2016.

GARCIA, Daniela de Fátima. *A música sob a perspectiva crítica de Rousseau*: uma análise da Carta Sobre a Música Francesa. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Campinas/SP, 2008.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1994. Capítulo 9.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons*: caminhos para uma nova compreensão musical. Tradução de Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

HAYNES, Bruce. *A History of performing pitch*: The Story of "A". Oxford, 2002.

HILL, Simon. The Haute-Contre. *The Musical Times*, Vol. 115, No. 1575 (Maio, 1974), pág. 389-390. Disponível em < http://www.jstor.org/stable/959049 > Acesso em 19/08/2016.

KILLINGLEY, Frances. The Haute-Contre. *The Musical Times*, Vol. 115, No. 1573 (Mar., 1974), p. 217. Disponível em < http://www.jstor.org/stable/958488 > Acesso em 19/08/2016.

JACOBS, Réne. *La controverse sur le timbre du contre-ténor*. Traduir de l'anglais par Dennis Collins. Paris: Actes Sud, 1985.

PACHECO, Alberto J. Vieira. *Mudanças na prática vocal da escola italiana de canto*: uma análise comparativa dos tratados de canto de Píer Tosi, Giambattista Mancini e Manuel P. R. Garcia. 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Campinas/SP, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Dictionnaire de Musique*. In:Œuvres Complètes de J.-J. Rousseau.Paris: Dalibon, p. 112-113, 1826.

STAROBINSKI, Jean. *As encantatrizes*: sedutoras na ópera. Tradução de Ana Valéria Martins Lessa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ZASLAW, Neal. The Enigma of the Haute-Contre. *The Musical Times*, Vol. 115, nº 1581 (Nov., 1974), pág. 939-941. Disponível em < http://www.jstor.org/stable/958179 > Acesso em 19/08/2016.

O PROCEDIMENTO DE TRANSCRIÇÃO MUSICAL COMO FERRAMENTA ANALÍTICA PARA O ESTUDO EM MÚSICA POPULAR URBANA: IMPASSES E PROPOSTAS

Bernardo Vescovi Fabris[*]

Resumo:

A presente comunicação busca discutir e validar o papel do procedimento da transcrição musical como ferramenta analítica para o campo de estudos em música popular a partir do cotejamento de arcabouço teórico diverso advindo de vários ramos da(s) musicologia(s) na perspectiva de contribuir para sua consolidação e autonomização. A necessidade desse adensamento epistemológico na área surge a partir de experiência pessoal do autor ao lecionar um curso sobre o tema proposto para a pós-graduação em música na Escola de Música da UFMG no ano de 2016. Dessa prática, verificou-se a necessidade de que fosse realizada uma delimitação do termo para uso na área, bem como de um levantamento de referenciais teóricos fundamentais para a identificação do procedimento, apresentando possíveis usos relacionados à terminologia, quais sejam: 1) a da relação entre transcrição musical e a tradução literária (Barbeitas, 2000; Pereira, 2011), 2) a das práticas de reelaboração musical (Pereira, 2011), 3) de seus usos dentro do campo da etnomusicologia (Seeger, 1958; Netl, 1964) e 4) de seu emprego dedicado à investigação sobre a música popular urbana (Maranesi, 2006; Fabris, 2010; Berliner, 2009).

Conclusivamente, o estudo demonstra que, dentre os aspectos ressaltados, assinala-se a transcrição musical como uma assinatura da escuta (Szendy, 2001 *apud* Pereira, 2011) relacionada ao ato de transpor de um meio fônico ao gráfico (do sonoro para o visual) e que analiticamente se apresenta muito mais descritivo do que prescritivo (Seeger, 1958), seja através de notação tradicional ou na adoção de outros grafismos, admitindo-se as limitações e parcialidades inerentes ao escopo dessas abordagens. Em virtude dessa impermanência da escuta, e dos aspectos que se almejam ressaltar, são discutidas possibilidades transcritivas alternativas na perspectiva de se representar de maneira mais abrangente outros parâmetros não contemplados pela escrita tradicional em música. Esse tipo de abordagem pode ser analogamente comparada à prática cartográfica, onde distintas representações coexistem para ressaltar os vários aspectos geográficos de um mesmo território.

Palavras-chave: Transcrição Musical. Música popular. Análise. Escuta.

Introdução:

Os estudos em música popular urbana têm se tornado cada vez mais uma realidade no meio acadêmico nacional. Desse campo, cabe observar especificidades que dizem respeito a procedimentos analíticos derivados da demanda de se estudar, como objetos imanentes do mencioando *metier*, não somente eventos musicais ao vivo, mas fundamentalmente, registros fonográficos e de audiovisual. Essa especificidade decorre do fato de que, em grande medida, a música popular se consolidou como "gênero" simultaneamente ao desenvolvimento da indústria fonográfica e, a partir deste material de pesquisa, distingue-se a prática de transcrever excertos musicais de fontes sonoras para a notação gráfica. A chamada prática de "tirar de ouvido", faz parte de um

[*] Doutor em Música (UNIRIO); Professor Adjunto pela Universidade Federal de Ouro Preto; (e-mail): bernardofabris@yahoo.com.

arcabouço de estratégias ligadas às práticas "aurais", o seja, que lidam com estímulos não somente sonoros, mas também visuais e táteis, aspectos relacionados à mimetização da gestualidade e reprodução de referências às quais aqueles que se dedicam à prática musical em música popular urbana costumeiramente realizam.

Introdutoriamente ao tema ora proposto, parece-me importante que o termo "música popular urbana" seja pormenorizado, isto por acreditar que o mesmo denota um grande número de interpretações. Ao delimitar o raio de atuação desta comunicação à música popular, inicio esta delimitação conforme encontrado em Elizabeth Travassos no livro *Os Mandarins Milagrosos* (1997). Nele a autora destaca os posicionamentos de Bela Bartók e de Mário de Andrade, no período entre o final do século XIX e o primeiro quartel do século XX, momento de consagração do "nacionalismo" em música. Neste contexto inicial das abordagens sobre o "popular", a autora comenta (TRAVASSOS, 1997, p. 92-93):

> Nos textos de Mario de Andrade e Bartók, a expressão "música popular" não identifica a produção e o consumo musicais de um estrato social claramente definido, em que pese a tentativa do último de caracterizar sociologicamente os tipos de música e poesia que conhecia. Deve-se perguntar, também, se a palavra "povo" tem o estatuto de categoria sociológica em seus textos. Bartók precisava esclarecer que falava da música dos camponeses, o que não esclarecia tudo porque nem toda música praticada por camponeses apresentava os traços de estilo e de interpretação camponesa. Na verdade, é como se a estratificação social e os níveis de cultura estivessem dissociados. Na pena de Mário de Andrade, a palavra "povo" também pode ter diferentes significados, designando ora as camadas mais pobres, ora a comunidade nacional.

A ambivalência do termo "povo" nesse aspecto pode se referir tanto à produção musical considerada por Mário de Andrade como "autêntica", ou seja, relacionada às populações rurais e isolados do cosmopolitismo massivo; daquela do "popularesco", da produção de música de entretenimento ligada ao universo urbano. O embate travado entre estes dois universos - rural e urbano - no discurso do modernismo brasileiro, passa a ocupar a cena de debates antes identificados sob a bandeira da mestiçagem, vista por aquela geração dos anos 1920 não mais como a questão do atraso[214], mas como ponto

[214] Renato Ortiz em seu livro *Cultura Brasileira e Identidade Nacional* (2012) identifica de maneira precisa estes movimentos na construção do pensamento nacional conforme entendiam as correntes intelectuais de fins do século XIX e início do XX no Brasil que adotaram as premissas das teorias raciológicas de autores como Retzius e Borca. A questão da miscigenação racial, a mestiçagem, foi a base argumentativa de autores tais como Sílvio Romero e que se tornaram hegemônicas no entendimento, por exemplo, da adoção da política de "branqueamento da população" (em decorrência da política imigratória e de sua dupla função, econômica e ideológica) no horizonte da construção futura de uma "raça" brasileira una. Foi somente a partir da década de 1930, com os trabalhos de Caio Prado Jr., Gilberto

culturalmente afirmativo. Esta perspectiva é abordada por Virgínia de Almeida Bessa no livro *A Escuta Singular de Pixinguinha* (BESSA, 2010, p.97):

> Por outro lado, se a raça, questão central nos estudos naturalistas do século XIX, já não era mais problema para os intelectuais modernistas (antes uma solução: a mestiçagem vista como singularidade: "cor local"), um novo dilema se instaura, que é o da distinção entre o popular (autêntico, puro incontaminado) e o "popularesco" (vulgar, impuro, "influência deletéria", no dizer de Mário de Andrade, à cultura nacional). "

É justamente esta produção musical excluída pela intelectualidade modernista (mesmo que as produções de músicos como Pixinguinha ou da dupla Jararaca e Ratinho tenham sido exaltadas por Mário de Andrade)[215], dita "popularesca" e "impura", que emerge como uma nova forma de manifestação cultural nacional, ainda desprovida de cânones e fortemente relacionada aos espaços urbanos destinados à diversão coletiva de centros cosmopolitas tanto no Brasil quando em outros países espalhados pelas Américas em cidades como Rio de Janeiro, Nova Orleans, Havana e Buenos Aires – fenômeno que já durante o século XVIII que, em centros urbanos no Brasil e em Portugal, deu-se através das Modinhas e dos Lundus (LIMA, 2010).

Cafés-concerto, Chopes-Berrantes, Salas de Cinema, Teatros de Revista, *Vaudevilles*, Circos, esta outra música passa a existir em lugares ainda não consagrados do ponto de vista artístico, emergindo entre a arte e o entretenimento; entre o proletariado e a aristocracia, entre o analfabetismo e a intelectualidade. Realizado por e para um público em sua maioria constituído de pequenos burgueses e de funcionários públicos (mesmo que com adeptos da chamada alta sociedade),com o passar das décadas foi adquirindo musculatura, se espraiando. É a partir desse escopo sócio-cultural, e da música ali produzida, que os estudos em música popular urbana no Brasil se debruçam, procurando trazer elementos constitutivos dessa música, dialógica e híbrida e que nasce sob certa perspectiva comercial, a música enquanto um produto.

Freyre e Sérgio Buarque de Hollanda que este ideário deixou de fato de ser praticado. Contudo, vale ainda mencionar o caso do personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato, que por si, encarna uma dupla estigmatização, de um lado a mestiçagem e de outro a do ruralismo.

[215] Como exemplo, tomemos o comentário de Mário de Andrade referente à gravação de Jararaca e Ratinho, dupla cômico-musical originária do grupo Turunas Pernambucanos e que incorporaram elementos da música regional à paisagem musical da capital da república a partir dos anos 1920 (TONI, 2004, p. 119): "Mal discado mas uma das obras-primas da discoteca nacional "Guriatã de Coqueiro". Melodia caracteristicamente nordestina e mesmo um pequeno trecho de linha pertencente ao canto do mestre Carlos, de catimbó, que colhi idêntico no Rio Grande do Norte, na Paraíba e em Pernambuco. A outra face é um bom choro urbano, bem típico dos choros."

1.Sobre o procedimento de transcrição musical em música popular urbana:

Para que se tenha uma visão mais abrangente das práticas de transcrição musical, cabe uma delimitação do termo que demonstra ser polissêmico e atrelado a uma série de analogias. Comecemos por sua etimologia, que, segundo Barbeitas[216] (2000, p. 89) deriva do latim *Transcribere*, onde decorrem o prefixo *trans* (de uma parte a outra, para além de) e o verbo *scribere* (Escrever), ou seja, "escrever para além de". Dado seu significado, Barbeitas em seu texto *Reflexões Sobre a Prática da Transcrição* (2000), relaciona seu uso à da tradução literária, onde, também a partir da etimologia, tem-se as palavras *trans* e *ducere*, significando "levar, transferir, conduzir para além de". Cabe ressaltar que o autor, ao dispor o significado *etimológico* dos termos aos quais almeja comparar, adverte que tanto o ato da transcrição quanto o ato da tradução são atos artísticos, criativos, e que remontam a outras questões que circundam o tema, tais como *obra*, *autoria* e *interpretação*, chegando a afirmar que em (BARBEITAS, 2000): "Uma apreensão radical, portanto, do sentido de transcrição/tradução permitiria asseverar tanto que escrever (poesia) é traduzir, quanto que compor (música) é transcrever."

O posicionamento do autor demonstra ser importante para se compreender com maior propriedade as similaridades e interpolações possíveis entre esses campos, incidindo na perspectiva de que (BARBEITAS, 2000, p. 95): *a transcrição é a escritura de uma dada interpretação da obra*. Note-se aí um estado de impermanência da obra, ou da escuta, já que, como procedimento de crítica ativa e *criativa*, um mesmo excerto musical realizado por distintos transcritores pode apresentar resultados bastantes distintos, bem como, se um mesmo transcritor realiza a transcrição em momentos diferentes de sua trajetória, ou se este mesmo agente elege plataformas distintas para a notação dessa suposta obra. Esta perspectiva é endossada pelo poeta e tradutor Haroldo de Campos: (CAMPOS, 1996B, P.34 *apud* BARBEITAS, 2000, p. 94).

> "A tradução passa a representar, sobretudo, um exercício crítico, sendo, como diz Haroldo de Campos, "através dela que se poderão conduzir outros poetas, amadores e estudantes da literatura à penetração no âmago do texto artístico, nos seus mecanismos e engrenagens mais íntimo. "

É justamente a partir desse sentido de "conduzir" (*trans ducere*) de um meio a outro da obra original que decorre a definição normalmente encontrada na maior parte

[216] BARBEITAS, Flávio. Reflexões sobre a prática da transcrição: as suas relações com a interpretação na música e na poesia *in* PerMusi.

dos dicionários sobre música, como no caso do *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* onde o verbete sobre o termo assevera: (ELINGSSON, 2004) " Transcrição é uma subcategoria de notação"[217], e completa: "Nos estudos clássicos euro-americanos, transcrição se refere ao ato de copiar uma obra musical, usualmente com algum tipo de mudança na notação musical (e.g. da tablatura para o pentagrama ao *Tonic Sol-Fa*[218]), ou em sua editoração (e.g. de partes separadas para grade), sem a escuta dos sons durante o processo de escrita"[219].

Sob este escopo, ao tratar de uma mudança no tipo de notação, ou seja, quando são adaptadas as partituras com escrita *neumática* ou em tablaturas para o grafismo corrente, podemos supor uma mera adaptação de uma determinada simbologia para outra, como se fosse alterado o tipo de alfabeto utilizado em um texto (e.g., do gótico para o latino), entretanto, decorre daí uma questão crucial para a delimitação da transcrição musical enquanto procedimento de condução do fato sonoro para sua representação gráfica, ou seja: Em que medida, a padronização gráfica vigente delimitou, e delimita, os parâmetros sonoros a serem considerados? Massin, em sua *História da Música Ocidental*, aborda essa questão da seguinte maneira (MASSIN, 1997, p. 99):

> "Observar as transformações da notação ao longo das sucessivas épocas de escrita musical permite apreender as características que os músicos esforçaram-se por privilegiar no mundo sonoro, considerando-se as mutações do pensamento estético. Seria imprudência admitir como o mais adequado o sistema atual de notação, que tende a universalizar os resultados de muitos séculos de tentativas. Nosso solfejo corresponde a uma concepção de música orientada para a fixação de certas propriedades do som: prioritariamente, a altura e a duração. Este mesmo solfejo, entretanto, pode revelar-se muito impreciso quando estão em jogo características como timbre e intensidade. Outras civilizações deram maior importância a qualidades deixadas em segundo plano por nosso sistema de notação. "

Necessariamente, quando transcrevemos um evento musical, mesmo a partir de um documento impresso que corresponda tão somente à sua representação gráfica (sem um contato com o evento musical *per se*), ao adaptarmos essa suposta obra a um outro tipo de escrita, estaremos alterando também suas possibilidades de interpretação. Na

[217] Transcription is a subcategory of notation.
[218] Dó Móvel ou Tonic Sol-Fa é um método de ensino de solfejo criado durante o século XIX e referenciado em autores como Sarah Ann Glover (1785 – 1867) e John Corwen (1816 – 1880). No Brasil, o sistema foi utilizado no Brasil por Heitor Villa-Lobos (1887 – 1959) que, adaptado, se popularizou com o nome de manossolfa.
[219] . In Euro-American classical studies, transcription refers to copying of a musical work, usually with some change in notation (e.g. from tablature to staff notation to Tonic Sol-fa) or in layout (e.g. from separate parts to full score) without listening to actual sounds during the writing process.

hipótese de adaptação da escrita *neumática*, (MASSIN, 1997, p. 108): "Certos sinais gráficos ligados a ornamentos, como os trinados, parecem sair naturalmente das figuras neumáticas e sugerir, como no passado faziam os neumas, o contorno aproximativo de um melisma decorativo. "

Portanto, nesse tipo de adaptação a escrita padrão atual não privilegia a interpretação ornamental própria da escrita *neumática*, acarretando em uma versão parcial da escrita original. Sobre o desenvolvimento da notação com sentido de "prescrição"[220], Bruno Nettl, se referindo a Cherles Seeger, põe em cheque o próprio uso do termo "nota", no sentido de ocorrência musical anotada, grafada, distanciada de seu sentido eminentemente musical e que apresenta espectro reduzido quando dedicado à escrita de música de culturas não europeias (NETTL, 1964, p.120):

> "Entre as objeções para o uso da Notação Ocidental para a transcrição está a visão de que a mesma fora inventada como ferramenta prescritiva, e possivelmente o conceito de "nota" não seja valido nem para a música descritiva e tampouco para a prescrição de música em outras culturas[221]. "

Retornando ao verbete do dicionário *Grove* de música, é evocado um outro aspecto da prática transcritiva, o de lidar com a perspectiva de arranjo (ELINGSSON, 2004): "Pode também se referir a arranjo, especialmente quando se refere à mudança de meio (e.g. da orquestra para o piano)"[222]. Essa talvez seja a acepção mais corriqueiramente associada pelo senso comum quanto ao procedimento de transcrição, qual seja, o de se modificar o meio fônico de uma obra. Flávia Vieira Pereira em sua tese *As Práticas de Reelaboração Musical* (2011) declara serem várias as possibilidades desses procedimentos conforme a interferência criativa em uma dada transcrição, ou, de maior *fidelidade* ou *liberdade* com o texto "original"[223]. Partindo do termo *arranjo*, a

---

[220] A discussão entre música descritiva e prescritiva, fundamentada no texto *Prescriptive and Discriptive Music* de Charles Seeger (1886 – 1979) será mais discutida ao longo deste texto.

[221] *"Among the objections to the use of Western notation for transcription is the view that it was invented as tool for prescription, and that possibly the concept of "note" is not a valid one either for description of music even for prescription of music in other cultures*".

[222] It may also mean an Arrangement, especially one involving a change of medium (e.g. from orchestra to piano).

[223] É importante delimitar a instância de entendimento de obra original dentro do universo da música popular urbana, já que, diferentemente do que se propõe à música de concerto, principalmente das demandas relacionadas aos direitos autorais durante o século XVIII e XIX e que emergiu muito relacionado aos conceitos do modelo literário (PEREIRA, 2011, p. 24), o que decorreu em um estado de sacralização da partitura e de sua consagração como instância "autêntica", em música popular, seu sentido pode ser considerado como o de uma "virtualidade" (MARTINI, 2016), ou, "o "original" pode ser percebido não como um "mito da 'primeira vez' e sim como o sentimento compartilhado proveniente da experiência com a obra". (NASCIMENTO, 2004, p. 5 *apud* MARTINI, 2016, p. 5).

autora busca pormenorizar e delimitar as acepções do que chama de *práticas de reelaboração* nos usos de maior recorrência relacionados entre si, quais sejam: transcrição, orquestração, redução, arranjo, adaptação e paráfrase. De todo modo, as categorias definidas por Pereira são tratadas como procedimentos fundamentalmente criativos e se observados do ponto de vista do arranjador, a transcrição musical pode adquirir a seguinte representação (SZENDY, 2001, p. 54 *apud* PEREIRA, 2011, p. 05):

> "Para Szendy, o arranjador é um músico que escreve sua escuta. Szendy nos propõe perceber um arranjo, uma transcrição, como sendo uma espécie de crítica do arranjador: "O arranjador é alguém que assina suas próprias escutas de uma obra. "

Ao colocar em perspectiva a escuta do transcritor – e não apenas o referencial gráfico – Szendy abre o campo para a reflexão sobre o procedimento de transcrição a partir de uma referência sonora, de uma experiência mais próxima do fenômeno musical total. As assinaturas das escutas emergem como uma parcialidade inerente ao ato de ouvir e desta para outra parcialidade, a do grafismo. Quando determinado transcritor consagra alguns dos parâmetros da realização musical a serem contemplados na escrita – normalmente altura (frequência) e duração - e escolhe uma ou outra forma de grafá-las– normalmente no formato da escrita musical ocidental corrente – ele já induz, por exclusão, possíveis deduções da análise – ou interpretação – que deseja impelir.

Nessa outra perspectiva investigativa – a sonora – o campo da etnomusicologia demarca de maneira bastante assentada seus procedimentos. Muito se discute na área sobre a importância da inclusão ou não de excertos musicais nos trabalhos antropológicos que lidam com o fenômeno sonoro. Em meio a posicionamentos divergentes, emerge a emblemática frase de Rafael Menezes Bastos ao propor um tipo de pesquisa "além de uma Antropologia sem Música e de uma Musicologia sem homem" (Menezes Bastos, 2014, p.49), entendida aqui como uma empreitada que possa levar em conta os vários vieses de práticas musicais que considerem a complexidade das relações humanas.

Bela Bartók (1881 – 1945) foi notadamente o precursor, senão, o mais célebre nome associado ao fonógrafo, invento de Thomas Edison (1847 - 1931) patenteado durante a década de 1870, e da coleta e transcrição de canções populares. Além de servir à coleta de materiais musicais, a fonógrafo causou uma das maiores revoluções durante o século XX através da promoção da indústria fonográfica, fenômeno que envolveu inventos tanto de Edison quanto daqueles desenvolvidos por Chichester Bell

(1848 - 1924) e Charles Tainer, inventores do grafofone e de Émile Berliner (1851 – 1929), inventor do gramofone e fundador da Deutsche Grammophon. Segundo Paula Abreu, os desenvolvimentos destes dispositivos, associados inicialmente à comunicação, estavam relacionados aos desdobramentos dos avanços nas telecomunicações (ABREU, 2009).

Portanto, diferentemente de seu intento inicial, as "máquinas falantes" passaram a ser exploradas também do ponto de vista do entretenimento, principalmente a partir do início do século XX, quando, de fato, a música gravada passa a ser produzida em escala industrial (ABREU, 2009), tornando o fenômeno da reprodutibilidade e dessacralização da música uma realidade[224]. Esse fenômeno propiciou o acesso da população (em um primeiro momento abastada) a toda sorte de registros musicais. O que antes era exclusividade de um certo grupo de fruidores, passa a se relacionar de maneira transversal com uma sociedade que requalificava o sentido da música no dia a dia.

Além desta grande ruptura que envolvem a partir daí os processos de produção, circulação e consumo de música, outro ponto de não retorno é o fato de que, a partir das gravações, determinadas interpretações passariam a servir de referência para estudantes, intérpretes, compositores, aficionados, críticos e musicólogos; tornando-se, muitas delas, obras icônicas, cristalizadas no tempo. Esta nova realidade implica em uma afirmativa creditada ao próprio Bartók (MASSIN, 1997, p. 118): "as únicas notações verdadeiras são os sulcos marcados no disco", portanto, é apoiado nesse repositório que os estudos em música popular urbana se adensam. Inicialmente, o que era um procedimento cotidiano dos músicos dedicados a essa modalidade, o chamado "tirar de ouvido", passa a ser creditado como estratégia indispensável à musicologia contemporânea que lida com o fenômeno, e não só à musicologia, mas também à educação musical, que tem se apropriado da prática como ferramenta pedagógicas como as praticadas de maneira pioneira por Lucy Green (1957)[225].

---

[224] Em *A Obra de Arte na Época de Sua Reprodutibilidade Técnica*, Walter Benjamin ressalta o processo de massificação das artes através das técnicas de reprodução que, ao mesmo tempo que criam novas manifestações artísticas, colocam em xeque a prática de fruição da obra de arte a partir de sua imagem reproduzida, destituindo-a do que chama de *aura*, ou seja, de sua instância de *autenticidade*, do *hic et nunc*. Nas palavras de Benjamin (*apud* LIMA, p. 226, 2000): "Poder-se-ia condensar todos esses desaparecimentos recorrendo-se à noção de *aura* e afirmar: na época da reprodutibilidade técnica, o que é atingido na obra de arte é sua *aura*."

[225] O uso da transcrição musical como método de ensino e aprendizagem junto às estratégias em música popular são referenciadas, por exemplo, no trabalho *How Popular Musicians Learn: A way ahead for music education* (Ashgate Publishing Company, Estados Unidos, 2002), onde a educadora musical Lucy

Enquanto ferramenta analítica voltada para os estudos em música popular urbana, algumas questões derivam da prática. Uma delas consiste na adequação da partitura de uso corrente como plataforma adequada ou não a lidar com as especificidades dessa modalidade musical. Charles Seeger (1886 – 1979), musicólogo americano, assinala em seu texto seminal *Prescriptive and Descriptive Music-Writing* (1958) as limitações decorridas de tal escolha aludindo ao fato de que há, na escrita musical ocidental, uma adaptabilidade dos signos relacionados a uma função prescritiva da música, ou seja, do desenvolvimento do pentagrama e dos sinais gráficos ali aplicados como soluções voltadas para a execução de música de perspectiva divisiva, onde são subjugadas uma série de aspectos de relevante importância para várias práticas musicais. Primeiramente, Seeger expõe três aspectos a serem observados (SEEGER, 1958, p.184):

> "Três riscos são inerentes à nossa prática de escrever música. O primeiro reside na suposição de que todos os parâmetros audíveis da música são ou podem ser representados por um parâmetro visual parcial, i. e., por outro de apenas duas dimensões, como ocorre sobre uma superfície plana. O segundo risco reside ao se ignorar o atraso histórico da escrita musical em oposição à escrita da fala, e a consequente tradicional interposição da arte do discurso na adaptação de sinais auditivos e visuais na escrita musical. O terceiro reside por termos falhado ao distinguirmos os usos prescritivo e descritivo da escrita musical, ou seja, entre um projeto de como uma peça específica deva ser realizada para soar e um relato de como uma determinada performance desta de fato soou[226]. "

Os aspectos mencionados referem-se, sobremaneira, às limitações de se escrever em uma plataforma bi-dimensional uma representação do som que, sob certo aspecto, pode ser percebido como um fenômeno em parâmetros: altura, duração, intensidade e timbre, daí sua parcialidade, além do que, na música ocidental, objetivou-se uma escrita simbólica à qual é demandada uma interpretação não objetiva. Seeger aponta a defasagem deste tipo de escrita musical evidenciando a completa ineficiência do suporte para a representação de aspectos como timbre e acentuação, além de expor a falta de

---

Green atribui a prática no contexto de "ouvir e imitar" (listening and copying), recurso mimético utilizado largamente de maneira, inicialmente, não institucionalizada pelos músicos do *metier* da música popular urbana.

[226] Three hazards are inherent in our practices of writing music. The first lies in an assumption that the full auditory parameter is or can be represented by a partial visual parameter is or can be a partial visual parameter of music, i.e., by one with only two dimensions, as upon a flat surface. The second lies in ignoring the histariacal lag of music-writing behind speech writing, and the consequent tradition interposition of the art of the speech in the matching of auditory and visual signals in music-writing. The third failed in our in having faliled to distinguish between prescriptive and descriptive uses of music-writing, which is to say, between a blue print of how a specific piece of music shall made to sound and a report of how a specific performance of it actually did sound.

compreensão acerca das delimitações no que tangem os aspectos *prescritivo* (subjetivo) e *descritivo* (objetivo) aplicados a essas formas de notação (SEEGER, 1958, p.186):

> "A notação se tornou, no entanto, mais e mais usada para finalidades prescritivas. Inicialmente por autoridades eclesiásticas e, mais tarde, compositores começaram a especificar exatamente de onde e para onde os movimentos teriam de ir. A adição de linhas na pauta, assim como as hastes das notas e as barras de compasso (protótipos, respectivamente, das coordenadas horizontal e vertical da carta gráfica) foram passos enormes em direção ao gráfico (musical); a padronização das cabeças das notas, dos colchetes e das barras de ligação foram uma reversão ao simbolismo[227]. "

Na citação, o autor trata da ambiguidade entre referências do que chama de notações por "gráfico", das *cartas gráficas*, ou por "símbolo" na escrita de prática comum ocidental. Esta variabilidade de intenções, deflagra a falta de objetividade desta, diga-se simbólica, num tipo de descrição objetiva das escolhas a serem adotadas na realização da obra, portanto, nunca, a prescrição das ações estará destituída do referencial prático, oral e aural, expondo de maneira flagrante a fratura e o equívoco adotados no discurso que distancia as práticas orais das escritas, i. e., asseverando de que em qualquer das instâncias de transmissão em música sempre haverá a dimensão da oralidade (SEEGER, 1958, p.186):

> "Mas ninguém pode fazê-la soar como o escritor da notação intentou, a menos que concomitante a essa leitura, haja um conhecimento da tradição da escrita e também um conhecimento da tradição oral (ou, melhor dizendo, aural) associada a ela(...). Para tanto, esta tradição aural é deixada mais ao conhecimento do "o que ocorre entre as notas" – i. e., entre elos da cadeia e os comparativamente estáveis níveis no fluxo.[228] "

Há aí também uma importante distinção anunciada quando Seeger faz analogias entre os *elos da cadeia* e os seus *fluxos*. Para ele, a escrita europeia tradicional, por ser fundamentalmente simbólica, não explicita graficamente o transcorrer do tempo quando são admitidos os espaços entre as notas, diferentemente do que seria representado em

[227] The notation became, howerver, more and more used for prescriptive purposes. First, ecclesiastical authorities and, later, composers began to specify exactly from where and to where movement was to go and how long it was to take to do so. Addition of the lines of the staff and of the stems and barlines (prototypes respectively of the horizontal and vertical coordinates of the graph chart) were major steps towards the graph; standardization of the note-head and the metrical flags and beams were a reversion to symbolism.

[228] Yet no one can make it sound as the writer of the notation intended unless in addition to a knowledge of the tradition of writing he has also a knowledge of the oral (or, better, aural) tradition associated with it – i. e., a tradition learned by the ear of the student, partly from the elders in general but especially from the precepts of his teachers. For to this aural tradition is customarily left most of the knowledge of "what happens between the notes" – i.e, between the links in the chain and comparatively stable levels in the stream.

um gráfico onde por meio de uma linha contínua, pode-se expressar de maneira mais clara o transcorrer do tempo. Essa defasagem na escrita simbólica musical é menos percebida na escrita da fala onde os signos das letras (que se referem aos fonemas) são agrupados de modo a conferir um sentido àquele grupo de sons e distingui-lo, por intermédio de um espaço, de outro grupo que o suceda ou anteceda. Talvez seja este ponto que Seeger demarca como mais bem desenvolvido na escrita linguística em detrimento da escrita musical, ou ainda, na adoção de um alfabeto fonético utilizado descritivamente.

Quanto às analogias entre as escritas da fala e da música (uso aqui uma tradução literal de *speech transcription*, utilizada pelo autor), emerge o trabalho de Bruno Nettl (1930), *Theory and Method in Ethnomusicollogy*, livro que conta com um capítulo dedicado ao tema da *transcrição* e que poderia ser considerado complementar ao estudo de Seeger. Editado em 1964, portanto seis anos mais novo do que o texto precedente, Nettl associa a prática de transcrição musical a duas abordagens análogas aos estudos em linguística, um chamado de *fonética* e outro de *fonêmica*. Na perspectiva de Nettl, a distinção entre ambas se relaciona aos tipos de enfoque dados às notações. Em relação à escrita fonética, seu principal objetivo estaria no alto grau de detalhamento dado à notação do fenômeno sonoro estudado, procurando não se omitir nenhuma ocorrência, independentemente de ser este um aspecto muito ou pouco relevante para a definição daquela manifestação musical; já quanto ao aspecto fonêmico, seu objetivo se direciona para as características distintivas que possam delimitar um estilo musical de outro, aspectos de raridade. Nas palavras do autor, estas distinções se dariam da seguinte maneira (NETTL, 1964, p. 104):

> O problema é semelhante na linguística, onde a distinção entre fonética e fonêmica há muito foi reconhecida, dado que a primeira trata do estudo dos sons da fala assim como eles ocorrem, enquanto que a última concerne àquelas distinções relativas aos sons da fala que produzem, em uma determinada linguagem, distinções de sentido. “[229]

Portanto, enquanto que o enfoque fonético se referiria exclusivamente às ocorrências sonoras em um dado fenômeno musical, o sentido fonêmico procura perscrutar uma possível intencionalidade do enunciado, ou seja, identificar não somente

[229] “The problem is simila in linguistics, were the distinction between phonetics and phonemics has long been recognized, the former being the study of speech sounds as they occur and the later being concerned with those distinctions among speech sounds which produce, in a given language, distinctions in meaning.”

as características sonoras isoladamente, mas também suas relações intrínsecas (das relações entre os sons) e extrínsecas, relacionando-as ao meio e às circunstancias nas quais foram produzidas e compartilhadas. Nettl aponta que, em música – assim como na linguística - ambas perspectivas poderiam ser contempladas em uma única transcrição com fins descritivos, sendo que a instância fonética precederia a fonêmica (NETTL, 1964).

Entretanto, para Nettl, uma das grandes distinções entre os estudos linguísticos e a análise musical com base transcritiva reside no fato de que em música, diferentemente que no campo do da fala, há uma ausência de significado em seus significantes, ou seja, há uma defasagem lexical no que concerne à ausência de um significante (mesmo que haja um significado associado a uma subjetividade de um determinado grupo ou indivíduo), relacionado a um determinado contexto musical. Essa objetividade quanto ao aspecto lexical, segundo o autor, confere aos estudos linguísticos[230] uma vantagem na análise fonêmica, entretanto, mesmo assim, seriam possíveis deduções baseadas nas combinações e recorrências de padrões estritamente musicais (NETTL, 1964, p.104-105):

> "Mas um elemento que é de grande ajuda para a linguística é ausente aqui: o significado em sua acepção lexical. Para a transcrição musical, pode-se fazer muito pouco a fim de persuadir um informante para que distinga entre (para ele) uma interpretação correta ou incorreta de canções, frases ou intervalos. Mesmo assim, linguistas podem, por algumas vezes, deduzir o sistema fonêmico de uma língua sem recorrer ao significado; eles podem identificar partículas da fala a partir de suas estrutura e distribuição separadamente. Processos semelhantes deveriam funcionar para música, ao menos em certo grau. "[231]

[230] Cabe pontuar que Nettl, apesar de se basear em estratégias derivadas da linguística, não traz à tona em seu texto uma discussão do papel da "linguagem em música", tal qual manifestado por Agamben através do pensamento de Walter Benjamin, distinguindo os usos dados entre a "concepção burguesa da língua" e por outro lado o que denomina como "pura língua" ou "língua dos nomes", (Agamben, 2015, p. 37): "Mas o que Benjamin nesse ensaio define como "pura língua [reine Sprache]" ou língua dos nomes [Nammensprache], não é de modo algum o que nós, através de uma concepção cada vez mais difundida, estamos habituados a considerar como uma linguagem, isto é, a palavra significante como um meio de comunicação que transmite uma mensagem de um sujeito a outro. Tal concepção da linguagem é, pelo contrário, expressamente refutada por Benjamin como "concepção burguesa da língua" cuja "inconsistência e vacuidade" ele pretende exatamente mostrar.

[231] "The problem is similar too ne in linguistics, were the distinction between phonetics and phonemics has long been recognized, the former being the study of speech sounds as they occur and the later being concerned with those distinctions among speech sounds which produce, in a given language, distinctions in meaning. A transcription of speech may be phonetic or phonemic – and there is a theoretical possibility that it could be both. The student of an unwritten language will normally begin by making a phonetic transcription, i.e., noting all distinctions in sound which he can, and then try to deduce the phonemic system of that language from the distribution of and relationships among the phonetic symbols. Presumably a similar approach could be followed in transcribing music. It should be possible to move from transcription from all musical phenomena perceived by the transcriber to another transcription

Estes processos de transcrições, fonéticos ou fonêmicos; descritivos ou prescritivos podem ser relacionados ao repertório coletado, por exemplo, por alguns dos patronos do nacionalismo brasileiro, tal como Mário de Andrade (1893 – 1945), como relatado por Virgínia de Alemida Bessa no livro *A Escuta Singular de Pixinguinha* (2010). Neste específico episódio, Bessa explora a transcrição da canção *Coco Dendê Trapiá*, dita, do folclore brasileiro.. A autora menciona um primeiro registro realizado por Elise Houston, que no livro *Chant populaires du Brésil* inclui uma versão da canção que credita a uma interpretação de uma uma *"petite fille"* da Paraíba do Norte. Contrastadamente, Mario de Andrade transcreve a mesma canção, porém, recolhida de um grupo do Rio Grande do Norte. Ambas versões são muito diversas tanto do ponto de vista da rítmica admitida quando da indicação de harmonia. Nesse caso, cabe ponderar que canções do chamado *folclore* podem receber interpretações bastante distintas conforme são modificadas pelos agentes das comunidades nas quais são recolhidas e, neste caso, segundo a autora, essa característica de diferença aguda se daria fundamentalmente por haver uma influência negra muito mais presente no estado do Rio Grande do Norte – representado na versão de Mário de Andrade – do que na Paraíba, que por sua vez, denota forte presença da cultura *cabocla*. Para além destas, uma terceira versão da música mencionada pela autora - utilizada pelo compositor Ronaldo Mirada (1948) a partir de registro na Biblioteca Nacional – nos indica que pode ter havido, em certas versões publicadas da canção, uma adequação à rítmica comum em escrita de base europeia a uma padronização naquilo que Mário de Andrade chama de *vulgarização da síncopa*.

O episódio revela que, ao mesmo tempo em que os dados rítmicos na música brasileira sofreram alterações no sentido de tornar as ocorrências exequíveis aos músicos das orquestras de rádio e para o consumo urbano de um modo generalizado, essas versões passaram a se tornar seus novos absolutos, passando a alterar as próprias performances das populações que originalmente executavam esses repertórios. Este ciclo passa a ser a instância consagradora da síncope característica tal qual encontrada

---

which gives only the essentials. But one element of language which is a great aid to the linguist is absent here: meaning in the lexical sense. For in transcribing music, one can usually do little to persuade an informant to distinguish between (to him) correct and incorrect renditions of songs, phrases, or intervals. Nevertheless, linguists can sometimes deduce the phonemic system of a language without recourse to meaning; they can identify particles of speech from their structure and distribution alone. Similar procedures ought to work for music, at least to a degree."

nas edições de partituras dos tangos e maxixes da capital e pode ter auxiliado em um processo de planificação à diversidade de interpretações anteriormente existentes.

Trago o tema à baila para evidenciar, mais uma vez que, a plataforma de escrita musical europeia, corriqueiramente adotada, privilegia a escrita de música tonal, de quadratura fixa e de pensamento métrico divisivo baseado na regularidade rítmica e que passa, ao longo do tempo, a estandardizar as novas manifestações desse repertório mesmo em suas comunidades "originais". No caso de *Coco Dendê Trapiá*, podemos diferenciar as abordagens de Mário de Andrade como com uma intencionalidade *descritiva* e de cunho *fonético*. Já Houston e, principalmente, Ronaldo Miranda, o utilizam com fins *prescritivos*, para serem executados fora de seus contextos *fonêmicos*.

Outro atributo relacionado a Seeger, e citado por Nettl, é o desenvolvimento de transcrições automáticas. No caso de Seeger, ele fora um grande defensor do *melógrafo*[232]: "o fenômeno entre as notas pode ser melhor indicado em gráficos do que através de notas" (Nettl, 1963, p. 121)[233], porém, recebeu críticas de seu uso como as que proferiram George Herzog e Kunst (NETTL, 1964 p. 123 - 125):

> "Herzong ao admitir a importância do Melógrafo de Seeger, escreve de uma maneira, diga-se, menos entusiástica: "Mas a profusão de dados visuais detalhados gerará novos problemas concernentes a elas mesmas...e tudo isto terá de ser re-traduzido para o senso de realidade musical".[234]
> É possível se aplicar um método visual-mecânico de registro sonoro...e carregar a exatidão da transcrição até um tal ponto onde "não e poderá ver a floresta a partir das árvores", então a estrutura da peça transcrita terá saído de controle. Em minha própria opinião, a transcrição de ouvido, em notação europeia, com um grau de maior exatidão possível, combinados com a medição de intervalos realmente utilizados, é normalmente suficiente para os propósitos etnomusicológicos"[235].

O que se vê contemporaneamente em relação ao desenvolvimento dos atributos referentes aos procedimentos de transcrição automática é a profusão de vários *softwares*

---

[232] Dessenvolvido por Charles Seeger, o *melógrafo* constitui-se em um aparelho que gera gráficos notados em papel a partir de eventos unicamente melódicos tal qual realizado por um sismógrafo a partir de vibrações da onda sonora.

[233] (…) The phenomena between the "notes" can be better indicated in graphs than with notes. (Nettl, 1963, p. 120-121)

[234] "Herzog, while admitting the importance of the Seeger Melograph, writes in a somewhat less enthusiastic vein: "But the profusion of detailed visual data will have new problems of their own…and all this will have to be re-translated into musical reality and musical sense". (Herzog 1957: 73)" (Nettl, 1963, p. 123)

[235] It is possible by applying a mechanical-visual method of sound-registration…to carry the exactitude of the transcription to a point where one cannot see the wood for the trees, so that the structure of the piece transcribed has got completely out of hand. In my own view, the transcription by ear, in European notation, as nearly exact as possible, combined with the measurement with the actually used intervals, is nearly always sufficient for ethnomusicological purposes." (1959: 38)

dedicados à questão, alguns com larga recepção comercial. A questão é mencionada por Miguel Garcia em *Transcrição de Canto para Pauta Musical* (2012) que depura, através de um quadro comparativo, um total de doze programas, sejam estes dedicados à transcrição melódica, harmônica ou à editoração musical. De todo modo, não parece haver no horizonte um desenvolvimento para uso corrente de gráficos, tais como mencionados por Seeger, para uso descritivo em música, pelo contrário, notações alternativas tem se caracterizado como parte do desenvolvimento prescritivo, tal qual realizado na música de vanguarda ao longo dos séculos XX e XXI em compositores como Luciano Berio (1925 – 2003) ou John Cage (1912 – 1992) (STONE, 1980). Vê-se aí a busca por indicações que excedam os parâmetros normativos do pentagrama para além de tão somente altura e duração[236]. Uma das questões levantadas em relação à transcrição automática recai sobre as limitações de se desenvolver programas que separem a música de toda gama do espectro sonoro, isto pelo fato da música ser um fenômeno eminentemente psicoacústico e o ouvido humano, por essa razão, ser a ferramenta mais precisa para a percepção musical (Klapuri, 2004).

No caso dos estudos em música popular, em grande medida a escrita europeia é a plataforma correntemente adotada para o registro da mesma, mesmo com os desajustes decorrentes dessa "escolha". No caso do *jazz*, por exemplo, há um dado interpretativo inerente à prática que, apesar de sua parcialidade flagrante, dá-se como norma da notação do estilo. A regra mencionada se aplica à interpretação das *colcheias suingadas*[237], que, apesar da desigualdade no valor dos pares de colcheias escritas, estas, ainda assim são adotadas tanto prescritiva e descritivamente. No caso, as críticas de Herzog e Kunst, anteriormente mencionados, parecem ter orientado a escolha do grafismo no *jazz* baseado na escrita europeia, mas que tem recebido importantes ajustes e normatização concernentes a aspectos relevantes para o estudo estilístico no gênero. Em *Thinking in Jazz: the infinite art of improvisation*, Paul Berliner (1994), responsável pela elaboração do compêndio colaborativo, apresenta uma série de transcrições e análises - naquilo que Nettl chamaria de *transcrições fonêmicas* – baseadas na notação

[236] Para mais informações sobre a notação musical na música do século XX ver Kurt Stone, *Music Notation in the Twentieth Century: a practical guidebook*. EUA: W.W. Norton & Company, Inc. 1980.
[237] Segundo Fabris; Borém, 2006, p.17: No jazz, a característica rítmica mais marcante é a realização das swing-eighths (colcheias suingadas), geralmente escritas em grupos de duas colcheias, mas tocadas aproximadamente como uma tercina de colcheias (sendo as duas primeiras ligadas como uma semínima). Seu valor aproximado, ou proporção, depende do instrumentista ou, na maioria das muitas vezes, do andamento, que pode ser indicado na leadsheet, por exemplo, como light, medium ou heavy swing.

europeia, mas adaptadas, através do desenvolvimento de uma simbologia auxiliar, a destacar eventos relevantes ao entendimento das escolhas de intérpretes do gênero. Aspectos como timbre e métrica (agógica) são indicados através de procedimentos como a alteração no formato da cabeça das notas ou com a adoção de setas (conforme bula específica do autor) a fim de destacar as ocorrências que Berliner considera relevantes para o entendimento dos etilos das várias correntes da mencionada arte negra americana. A iniciativa busca, de alguma maneira, criar um padrão para as ocorrências não previstas pela escrita europeia, mas que demonstram ser fundamentais para o entendimento das escolhas interpretativas e composicionais.

O que normalmente se propõe para o contingenciamento dos estudos em música popular urbana não é substituir o material sonoro por seu grafismo, mas fazer com que a transcrição musical sirva de ferramenta complementar à escuta, assim como se refere Elenice Maranesi em seu trabalho *O Piano Popular de César Camargo Mariano* (2006) ao mencionar Charles Seeger: "as transcrições nunca devem ser um fim em si mesmas, mas sim uma ferramenta para levantar questões". Este tipo de posicionamento tem norteado boa parte dos trabalhos acadêmicos sobre a música popular urbana no Brasil, entretanto, ainda são poucos aqueles que buscam criar notações complementares, com referências específicas às tipicidades da música brasileira. Mesmo Maranesi, ao adotar o que chama de notação *nota a nota*[238] (MARANESI, 2006, p. 3): *aquela que registra minuciosamente, através da escrita musical clássica, todos os parâmetros musicais básicos nas peças transcritas*, não parece levar a cabo seu intento já que uma *escrita minuciosa* não deveria se restringir a *parâmetros musicais básicos*. Nesse espectro, mesmo ao grafar todas as ocorrências concernentes a altura e duração, esse tipo de transcrição não é capaz nem de cumprir seu intento fonético, pela parcialidade admitida, e tampouco fonêmico, por não considerar os eventos essenciais do estilo musical ao qual se dedica.

Conclusão

Em meio a um campo ainda em autonomização como o dos estudos musicológicos dedicados à música popular urbana, cabe considerar como postura

[238] Segundo Maranesi, p. 3: Termo traduzido do inglês *note for note* ou *note to note*, utilizado para expressar a qualidade da partitura que registra acuradamente cada nota a partir de uma interpretação gravada ou executada ao vivo. A expressão é principalmente usada na divulgação de partituras comerciais

relevante o viés interdisciplinar que transcorre como solução para suas questões metodológicas. No caso do procedimento da *transcrição musical* voltada para este fim, vários esforços têm sido realizados no sentido de conferir legitimidade a este procedimento analítico, que emerge como uma ferramenta de importante validade para a ampliação e normatização do campo, sem em nenhum momento abandonar a perspectiva dos registros sonoros, matéria-prima para os estudos na área.

Pela variedade quase polissêmica de interpretações que esses eventos musicais incitam, parece de fundamental importância que essa perspectiva interdisciplinar se dê de maneira transversal, caminhando no sentido de uma análise *fonêmica*, como quer Nettl, onde os registros gráficos realizados possam ser utilizados de modo a ressaltar características relevantes de cada evento e que esses registros possam ser apresentados de maneira mais flexível como nas *cartas gráficas* – analogamente às representações do espaço – possibilitando ressaltar de distintas maneiras aspectos específicos que se almejam observar - assim como fazem os geógrafos em relação à topografia, hidrografia ou à divisão política. As distinções há muito adotadas pelos mapas podem também ser consideradas para a grafia musical, evitando-se *ver a floresta a partir das árvores*, onde seja incluída a perspectiva do transcritor em uam assinatura crítica e ativa da escuta, ressaltando suas parcialidades, como declara Ribeiro (RIBEIRO, 2004, p. 71 *apud* MARANESI, 2006), "a própria transcrição de uma música, em si, já pode ser considerada uma forma de análise".

Referências

ABREU, Paula. *A indústria fonográfica e o mercado da música gravada: histórias de um longo desentendimento.* Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, v. 85, (junho) 2009. p. 105 – 129.

AGAMBEN, Giorgio. *A potência do pensamento: ensaios e conferências.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BARBEITAS, Flávio T. *Reflexões sobre a prática da transcrição: as suas relações com a interpretação na música e na poesia.* Belo Horizonte: Per Musi, revista de performance musical. v. 1, p. 89 – 97, 2000.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte da época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz & Terra, 2000. p.221 - 254.

BERLINER, Paul. *Thinking in jazz: the infinite art of improvisation.* Estados Unidos: The University of Chicago Press, 1994.

BESSA, Virgínia de Almeida. *A escuta singular de Pixinguinha: história e música popular no Brasil dos anos 1920 e 1930*. São Paulo: Editora Alameda, 2010.

ELINGSSON, Ter. Transcription in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians, Estados Unidos*: Grove's Dictionaries of Music Inc CD-ROM. 2004.

FABRIS, Bernardo Vescovi; BORÉM, Fausto. *Catita na leadsheet de K-Ximbinho e na interpretação de Zé Bodega: aspectos da hibridação entre o choro e o jazz. Per Musi* – revista de performance musical, Belo Horizonte, v. 13, p. 5-28, 2006.

GARCIA, Miguel. *Transcrição de canto para a pauta musical*. Portugal: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Dissertação de Mestrado, Mestrado Integrado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, 2012.

KLAPURI, Anssi. Signal processing methods for the automatic transcription of music. Finlândia: Tampere University of Technology, Tese de Doutorado, 2004.

LIMA, Edilson Vicente. A modinha e o lundu: dois clássicos nos trópicos. São Paulo: Escola
de Comunicação e Artes, Tese de Doutorado, 2010.

MARANESI, Elenice. O piano popular de César Camargo Mariano: a descrição de um processo de transcrição. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, Dissertação de Mestrado, 2006.

MARTINI, Rafael Andrade; RODRIGUES, Mauro. O “gesto” do arranjador na música popular. Disponível em: Anais do 2º Nas Nuvens...Congresso de Música, p. 01 – 07 https://drive.google.com/file/d/0B3QPznB5o7TSbmY0b1RkdUsxMWs/view. Acesso em: 20 fev. 2017.

MASSIN, Jean & Brigitte. História da música ocidental. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,
1997.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. Esboço de uma teoria da música: para além de uma

antropologia sem música e de uma musicologia sem homem. ACENO – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, v. 1, n. 1, p. 49-101, (Jan – Jul) de 2014.

NETTL, Bruno. Theory and method in ethnomusicology. The Free Press of Glencoe Collier-Macmillan Limited London, 1964.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira & identidade nacional. 5 ed., São Paulo: Editora Brasiliense Ltda, 2012.

PEREIRA. Flávia Vieira. As práticas de reelaboração musical. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, 2011.

RIBEIRO, Hugo. Transcrição musical: qual a sua importância, qual é o seu futuro? Universidade Federal da Bahia. 2007.

SEEGER, Charles. Prescriptive and descriptive music-writing. Oxford University Press, The Musical Quarterly, v. 44, n. 2, p. 184 – 195, 1958.

STONE, Kurt. Music notation in the twentieth century: a practical guidebook. Estados Unidos: W.W. Norton & Company, 1980.

TONI, Flávia Camargo (org.). A música popular brasileira na vitrola de Mário de Andrade. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

TRAVASSOS, Elizabeth. Os mandarins milagrosos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1997.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 4
MÚSICA E INTERDISCIPLINARIDADE

Interlocuções:
Profa. Dra. Flavia Lanna
Profa. Dra. Maria Manuela Ramos Silva
Profa. Dra. Marta Castello Branco
Profa. Dra. Virgínia Buarque

O POTENCIAL INTERDISCIPLINAR DA MÚSICA E SUA UTILIZAÇÃO EM PRÁTICAS DE DOCENTES GENERALISTAS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DE UMA DETERMINADA ESCOLA EM CLÁUDIO/MG

Anderson de Queiroz Feitosa[*]
Daniel Sirineu Pereira[**]
Vinícius Eufrásio[***]

Resumo:
O presente texto traz em si um relato de experiência da pesquisa realizada no ano de 2016 em uma escola da rede pública municipal de Cláudio, em Minas Gerais, que apoiado em referenciais teóricos, como Ivani Fazenda (1995), Marcos Antonio Correia (2003), Alicia Loureiro (2003; 2004), Sônia Albano (2007), Maria Cecília Minayo (2010) e Marilia Pires (2016), que abordaram a interdisciplinaridade e o ensino interdisciplinar de música no espaço da rede regular de ensino, buscou identificar práticas de ensino com potencial de perpassar por vários conteúdos curriculares, analisando-as através de uma pesquisa de campo, com caráter qualitativo, para que fosse possível alcançar o objetivo de conhecer, aferir e compreender quais e como são realizadas atividades educativas envolvendo música ministrada pelos professores regentes de classe, sem formação musical específica, desta determinada instituição. Em nossa pesquisa, foi abordado, principalmente, enquanto recorte para estudo de caso, a prática daqueles profissionais docentes que atuam nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, buscando identificar em suas práticas pedagógicas, através da observação, a forma pela qual era explorado o potencial interdisciplinar possível de se obter através do fazer musical com as crianças, seja este, presente enquanto componente curricular obrigatório na educação, modalidade artística ou como forma de expressão indenitária de um povo, trazendo para sala de aula elementos da sonoridade oriunda de seu meio social e cultural. Em outra etapa, foram realizadas propostas de intervenção pedagógicas nas quais foram apresentadas aos professores possibilidades de atividades para a exploração do potencial interdisciplinar da música, relacionando-a com conteúdos inerentes ao plano curricular que deveria ser aplicado pelos professores regentes ao longo do ano. Assim, a partir desta proposta, foi possível identificar a forma pela qual os docentes de determinada instituição se relacionam com a música e quais os principais aspectos que influenciam no momento de inserir ou não esta prática no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Música na escola. Educação musical. Musicalização.

Introdução

A música é um elemento cultural comum em suas diversas formas de manifestação a todos os povos dentro da História das civilizações. Um veículo de expressão artístico-cultural, é reconhecida pelo senso comum como “a língua universal” e, recentemente, através de estudos científicos, alcançou status como uma forma de

[*] Graduação UEMG. (alcachofra1@gmail.com)
[**] Especialista UEMG. (daniel.uemg.isec@gmail.com)
[***] Especialista UFMG/CAPES. (vni_mus@hotmail.com)

linguagem, ao utilizar os mesmos sistemas neurais que a fala quando executada ou percebida pelo indivíduo, na educação. O PCN de Artes discorre desse tema, evidenciando suas potencialidades de contextualização em virtude dos diversos suportes e das novas tecnologias. O texto, no entanto, desconsidera outros aspectos ao se fixar em uma disposição tecnicista do conteúdo, claro, o documento oficial não é um manual. Considera-se, então, que em sua abordagem coloca as questões de forma ampla e sem contexto, por isso, limita o potencial da música como veículo interdisciplinar visto que hoje, apesar das diferenças sociais e econômicas, é a arte de produção mais acessível, mais popular, e suas particularidades ligadas à cognição a torna tão plástica nas práticas educativas, sobretudo na educação infantil, quando embaladas pelas cantigas de roda e brincadeiras musicais. A mobilidade dos alunos é trabalhada para o desenvolvimento cognitivo em suas fases; para a psicomotricidade, as possibilidades de desenvolvimento das práticas utilizando a música e seus elementos são inúmeras.

Observa-se, porém, pelo menos na instituição em que foi feita a pesquisa, que quando o aluno chega ao Ensino Fundamental, a prática educativa que lança mão da música para desenvolvimento de conteúdos com esse propósito específico, tende a cair no desuso, e a cada ciclo, ainda baseado no empirismo do senso comum, esse quadro se consolida mais, por causas que supostamente passam por: pressão em alfabetizar e cumprir com o "programa", a falta de capacitação dos profissionais, o desinteresse, o misto desses fatores, ou simplesmente a visão positivista que cria uma divisão entre "a hora de estudar o conteúdo e a hora de cantar e brincar".

O trabalho visa conflitar essas afirmativas, e delimita para sua pesquisa os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com foco nas turmas do quinto ano de uma escola da rede pública Municipal na cidade de Cláudio-MG, procura-se observar se os professores das turmas envolvidas no projeto, com clareza do conceito de interdisciplinaridade, utilizam a música como recurso pedagógico. Nessa ótica, partindo do princípio de que, o simples ato de cantar uma música, por exemplo, sobre os negros no dia da consciência negra, e dizer que foram escravos no período colonial do Brasil, não se constitui uma ação interdisciplinar que envolve os conteúdos de História e Português com "Tema Transversal" sobre a cultura afrodescendente, será válida em seu propósito imediato, mas de pouco alcance se considerar em todo bojo de discussões políticas, econômicas e históricas do período escravagista.

Isso nos leva a um segundo elemento importante na visão dos teóricos consultados para esta pesquisa, e se refere também aos docentes na questão da sua formação, se eles possuem ou buscam elementos que os preparem para esse pensamento interdisciplinar na sua prática, porque não se decide por usar ou não usar a interdisciplinaridade, visto que a complexidade do tema o torna inacessível sem a pesquisa e o processo de formação, então, pensando no tema foco deste trabalho, sem tal compreensão ou busca do conhecimento, inevitavelmente por questões até históricas, se opta ou não por utilizar a Música com contexto multidisciplinar, e configura-se um terceiro elemento a observar, como se dá a utilização da música em sua prática? Observar se são oferecidas alternativas lúdicas com música para aplicação dos conteúdos, e como é a receptividade dos alunos à prática proposta, seu nível de apropriação do conteúdo exposto.

Logo, o objetivo principal da pesquisa se manifesta no reconhecimento do uso de música na prática cotidiana dos professores envolvidos no projeto, existindo a prática, reconhecê-la como recurso interdisciplinar e, em caso contrário, identificar as causas da não adoção desta ferramenta. Afinal, no quinto ano do Ensino Fundamental, os alunos estarão consolidando diversas capacidades e saberes, a conexão desses conhecimentos com sua vida cotidiana em um processo de aprendizado é salutar, e a música aplicada em um projeto interdisciplinar pode trazer à tona características de comportamento, nível de cognição e aproximação com o aluno, importantes para a análise e reestruturação da prática. É também uma forma de descompartimentar o conhecimento, trazendo subsídios para o sucesso efetivo do sistema de ciclos do Ensino Fundamental. Para alcançar os objetivos propostos, o pesquisador utilizou elementos técnicos de questionários aplicados aos professores e observação direta da prática, entrevista com alunos e intervenções pedagógicas interdisciplinares com música.

1. Interdicisplinaridade, educação e música

Ao buscarmos o significado de *interdisciplinaridade* nos dicionários eletrônicos disponíveis na internet[239], os primeiros resultados vão classificá-la com o simplismo de um adjetivo atribuído ao processo de ligação de duas ou mais disciplinas, ou ainda

[239] Dício (https://www.dicio.com.br/); Michaelis (http://michaelis.uol.com.br/); Priberam (https://www.priberam.pt/DLPO/); Aurélio (https://dicionariodoaurelio.com/). Acesso em 24/02/2017.

resultados que remetem a integração recíproca dos campos do conhecimento. Em resumo pode ser definida assim, mas se compreendida dessa forma é passível de incorrer no erro comum de confundir a *interdisciplinaridade* com outras formas de interação destas áreas do conhecimento, como a *multidisciplinaridade* ou *transdiscisciplinaridade*, que remetem a um nível de relação entre as diversas disciplinas.

Para refletirmos sobre a *interdisciplinaridade*, há de se tomar a etimologia do termo, como ponto de partida para a compreensão do seu significado, logo, temos *inter* – reciprocidade de ação, *disciplina* – Conjunto de regras ou código de condutas destinada a ordem, e *dade* – Qualidade ou resultado da ação. Síntese que Monica Aiub (2006) nos esclarece em seu artigo, *Interdisciplinaridade: Da origem à atualidade.* "Desta forma, uma ação recíproca disciplinar – entre disciplinas, ou de acordo com uma ordem – promovendo um estado, qualidade ou resultado da ação" (AIUB, 2006, p. 2), ou seja, uma ação interdisciplinar é reconhecida pelo compartilhamento de processos próprios das áreas do conhecimento para se chegar a um resultado qualitativo.

A necessidade de utilização das ações interdisciplinares parte da insuficiência dos métodos de uma disciplina para construir determinado conhecimento, o que nos leva a mais uma característica da interdisciplinaridade nessa construção, a de não se ater a um método definido, mas transmutar-se para alcançar seus objetivos, não seguindo uma lógica linear de pensamento, mas adaptando-se à prática e epistemologia mais adequada dentro das disciplinas implicadas no processo, em outras palavras, usar de um todo de saberes para se compreender uma parte dele, compreendendo assim sua realidade, seguindo então uma lógica inversa, ou de retorno à origem do pensamento científico .

Para Sônia Albano Lima (2007, p. 59), a implantação de uma metodologia interdisciplinar exige mudanças sociais profundas nas estruturas institucionais, psico-sociológicas e culturais. De acordo com a autora é preciso que seja realizada uma reforma estrutural do ensino, das disciplinas e do cotidiano escolar em função do sujeito que ela almeja formar.

Neste ponto, é relevante refletir em uma consideração de José Fernandes I. Lima (2014, p.8), que em seu trabalho, Educação Municipal de Qualidade: Princípios de gestão estratégicas para secretários e equipes, discorre da irrelevância do "como fazer"

para a educação de qualidade sem a observância do "para que" e "para quem". Ora, essa premissa de planejamento para organização de ações pode ser contextualizada no âmbito de discussões deste trabalho, se considerarmos que estuda uma proposta, e é um dos meios que podemos utilizar ("para que") para contribuir com a formação integral de um cidadão autônomo e crítico, um meio que extrapola seu potencial ao permitir a observação muito direta da evolução formativa do indivíduo, pelo fato de a música se configurar também como uma linguagem de expressão.

O que nos leva ao "para quem", assumindo que cada sujeito nas relações de educação é único e mutante dentro das "educações", compreendendo assim as reflexões de Brandão (1981) em seu livro, O que é educação, assumimos que a escola é um dos vários ambientes educadores que a criança tem acesso, e como sistematizador do saber, o fazer das instituições deve considerar essas educações, com o olhar voltado para sua clientela minimizando o estado de conflito, muito bem colocado por Dayrell (1996) na análise de sua pesquisa, visto isso, podemos tomar o uso da música como um rico recurso de contextualização, pois, como já foi dito, é possível o reconhecimento de vários aspectos cognitivos, pessoais de um indivíduo a partir de sua cultura musical.

Maurice Martenot (1970), músico e pedagogo, foi responsável pela criação de um método pedagógico-musical que considera o homem em seu contexto histórico-social, e tem por meta colaborar no crescimento global dos indivíduos por meio da música. Para compreender em síntese suas ideias Arnaus (2007, p.58) organiza em tópicos o método Martenot, ao que nos diz do uso de Música na educação e seu ensino:

> 1 – As artes são parte integrantes da educação.
> 2 – O ensino se dirige ao ser em sua totalidade, seja no âmbito sensorial, seja no âmbito intelectual.
> 3 – O lúdico deve estar atrelado ao estudo diário.
> 4 – É essencial o desenvolvimento da escuta e da atenção.
> 5 – A formação musical deve estar a serviço da educação.
> 6 – A música deve favorecer o desenvolvimento do ser humano (ARNAUS, 2007, p. 58).

Podemos reconhecer nos tópicos acima que o método Martenot possui estreita relação com ideias de teóricos da educação como Paulo Freire, quando defende o lúdico e a busca da autonomia através do diálogo e das múltiplas linguagens, para externar o conhecimento trazido do cotidiano, e torná-lo o ponto de partida para a construção crítica do saber. E as diversas possibilidades de construção vistas em pensadores como

Vigotski, quando na abordagem sócio interacionista, coloca a linguagem como elemento motriz na evolução da sociedade, nas interações que a necessidade de se comunicar leva a criança desde tenra idade, e Piaget, que diz da vivencia, da manipulação do objeto de estudo dentro de cada fase de desenvolvimento cognitivo. Essas são compreensões necessárias, mas com sérios problemas epistemológicos de aplicação prática, principalmente quando numa cultura de conteúdos compartimentados e profissionais despreparados, desvalorizados, ou desmotivados para a pesquisa, arte de uma forma geral se torne componente curricular obrigatório na Lei nº 9.394 em seu artigo 26, § 2º:

> O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

Resguardadas as devidas proporções e estruturas, é como se a partir de amanhã todos devessem obrigatoriamente usar camisas de brim, sem se preocupar onde conseguir isso, ou como conseguir, ou seja, a viabilização da lei devia passar pelo investimento na formação desses professores, na capacitação dos profissionais que já estavam atuando. Em 2008 com a Lei 11.769b podemos ver parte da história se repetindo ao desmembrar os conteúdos de Música da disciplina de Artes, tornando-os obrigatório para toda educação básica.

2. A música na educação

A música nas sociedades tribais e em sua evolução ao longo da História tem relevante papel como instrumento educador, identitário e transmissor de cultura, pelas suas propriedades de permitir ao indivíduo expressar-se de forma coletiva ou individual, e a partir de então, construir ou imprimir saberes dentro de seu meio social, mas de forma autônoma ou direcionada. A produção musical de um povo e seu uso na educação também possui características de manobra política que se concretizam nas relações de poder das instituições públicas, na alienação social financiada pelo capitalismo comercial das instituições privadas, por outro lado, também está presente como elemento de auxílio político para transformações sociais populares.

Mais especificamente, em terras brasileiras, o início da educação sistematizada no Brasil teve um viés político/doutrinário com as missões Jesuítica até 1759, e a

música, como instrumento pedagógico, fez parte desse processo, constituindo-se em um elemento interdisciplinar para assimilação e internalização de uma nova cultura com pretensão hegemônica, é conveniente refletir que o objetivo inicial dos jesuítas era a catequese, o trabalho educacional com o ensino da língua, Matemática e música, e logo depois com as técnicas do cultivo agrícola, com uma consequência, um meio para fins postos, e ao longo dos anos. Isso resultou em poder e influência que entrou choque com os interesses político/econômicos da coroa e o capitalismo europeu, pressionando o resto do mundo, no Brasil representados pelo Marquês de Pombal, desse conflito, resultou a expulsão dos Jesuítas com o confisco de bens e fechamento das escolas da época (OLIVEIRA 2005).

> No decorrer dos séculos, a Igreja Católica se demonstrou como uma das maiores interessadas na utilização da música, encorajando seu estudo e ensino como disciplina teórica inserida no domínio das ciências matemáticas. O processo de educação utilizado pelos jesuítas utilizava a música como principal recurso. Na Reforma Protestante, liderada por Martinho Lutero, não foi diferente: a musicalização através do canto e o ensino de leitura e escrita musical ocupavam também lugar de destaque (LOUREIRO, 2010/2003, p. 38-41 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Embora não possamos dizer que naquela época havia "educação musical", na concepção que é atualmente tida sobre este termo, pois, as práticas do ensino de música objetivavam somente o suprimento das necessidades litúrgicas das igrejas e não o desenvolvimento e aprendizagem musical da criança, entretanto, não podemos desconsiderar que tal atividade de ensino foi potencialmente fundamental para a disseminação musical daquele tempo (FONTERRADA, 2008, p. 36 *apud* OLIVEIRA, 2014, p.11).

Nesta linha de raciocínio, Vinicius Eufrásio de Oliveira (2014) e Rita de Cássia Fucci (2006), pontuam acontecimentos históricos importantes que se seguiram após a partida dos Jesuítas, no período imperial, como a Lei 630, que instituiu o ensino de música nas escolas primárias e secundárias, em 1854 o ensino de música é regulamentado e o docente passa a ser considerado, inclusive por meio de concurso público no ano seguinte. Ambos os autores dedicam também menção a Heitor Villa-Lobos e seu trabalho a nível nacional nas escolas com o Canto Orfeônico, uma modalidade de canto coletivo nas décadas de 30 e 40, em 61 por meio da LDB 4024/61, o canto orfeônico foi substituído e o ensino de música tomou forma de disciplina,

"provocando grande alteração no cotidiano musical escolar" (FONTERRADA, 1991 apud Fucci, 2006 p. 152) até 1971 com a nova LDB 5692/71, que instituía o curso de licenciatura em Educação Artística, modificando o currículo do curso de Educação Musical, sendo a Música um componente das Artes, em 96 a LDB 9334/96 tornava o ensino de artes obrigatório para a educação básica, seu texto reconduzia o ensino de Música como um conteúdo de Artes, em 2008 com a Lei 11.769 o ensino de música se torna obrigatório para a Educação Básica[240].

Ora, refletindo sobre as considerações de Fucci (2006) e Oliveira (2014) em seu panorama histórico, o ensino de Música no Brasil passou por alguns avanços e muitos retrocessos, motivados pelos anseios político-econômico de mudanças nos governos do País em seus períodos históricos. A educação de forma geral, e o ensino de Música nas escolas públicas, visava reproduzir ou promover um regime hegemônico, sem um estudo de ações que visassem capacitar o profissional em atuação, ou um projeto de formação dos futuros docentes de Arte e Música. As ações que tornaram o ensino de Música ou Artes obrigatório, sem investir na preparação do profissional, promoveram para o projeto de cidadão pensado em cada ocasião de mudança, um entendimento de desvalorização da disciplina e dos profissionais que a exerciam em relação aos demais conteúdos, e uma demanda muito grande nas escolas, suprida por profissionais não preparados para a docência de Artes, e mais especificamente, a Música.

3. Relato de experiência sobre a pesquisa de campo e seus desdobramentos

Ao avaliar os objetivos propostos para este trabalho, considerando importante que a instituição escolhida, obedecesse ao critério de que houvesse uma pluralidade cultural em seu corpo discente e docente, não em relação a "classes sociais" mas de educações baseada na formação familiar, e uma heterogeneidade facilmente perceptível foi encontrada na escola "X", que na ocasião da pesquisa atendia a 358 alunos, divididos em dois turnos (matutino e vespertino) com turmas entre Ensino Regular de Educação Infantil e anos iniciais da Educação Fundamental, além do projeto de educação em tempo integral, no contra turno (PROETI), para alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. A instituição está situada na periferia da cidade, e

[240] Para aprofundamento sobre o assunto ver sessão *1.1 Uma breve história da Educação Musical* no trabalho de Vinícius Eufrásio de Oliveira (2014, p. 11-14)

divide quatro grandes bairros próximos as indústrias metalúrgicas, a principal fonte de renda da população, (dois salários mínimos em média para trabalhadores da produção direta) mais importante motor do comércio no município.

O prédio é relativamente novo e possui em sua arquitetura amplos espaços iluminados, e áreas cobertas, gramadas, e salas com mobiliário adequados à clientela, equipadas com aparelhos de multimídia, ventiladores e armários. O acesso se dá por dois portões supervisionados nas horas de chegada e saída dos alunos por um funcionário, possui grandes muros que cercam meio quarteirão, e ¼ desse espaço ainda está ocioso.

A escola conta com apenas um professor de Música, que atende todas as turmas no período regular e projeto de educação em tempo integral (PROETI), e oferecia na ocasião da pesquisa, com adesão facultativa, a participação nas oficinas de música com flautas, violão, banda de latas e o trabalho com a formação de uma fanfarra, desenvolvidos pelo mesmo profissional, que interagia com os demais professores nas ocasiões festivas ou culminância de projetos da disciplina. Entre os docentes participantes, 80% deles possui graduação em pedagogia e especializações em alfabetização, 20%, apenas o curso de Magistério e cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação Municipal, possuem idades entre 30 e 52 anos e uma média de experiência na docência para o Ensino Fundamental de 12 anos, 100% dos docentes envolvidos na pesquisa relatam no questionário a participação efetiva nos cursos de capacitação promovidos pela prefeitura.

É observado no corpo discente uma multiplicidade de realidades domésticas, organizações familiares distintas de uma mesma classe social, e consequentemente com formas diferentes de ver o mundo que os cerca, mas em comum, nas turmas observadas, foi notada uma carência afetiva generalizada, e durante a aplicação das atividades, uma dificuldade em se expressar e interagir de forma construtiva em consonância com os conteúdos propostos, o que frequentemente, durante as aulas, desencadeava reações conflituosas de fundo sexista, racista, e violência física, por vezes até fomentada pelo próprio profissional em seu discurso de intervenção. No período da observação e aplicação das atividades constatam-se claramente as afirmações de Dayrell (1999) em seu artigo A Escola como espaço sócio-cultural, sobre os significados que cada sujeito dá para a escola, “trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e

negociações em função de circunstâncias determinadas." e o "lugar" de conflito que ela representa.

3.1. Relato de experiência em uma escola de Cláudio/MG

Sobre a pesquisa, e suas etapas de planejamento (observação, análise de documentos, questionário, observações e as intervenções propostas) inerentes ao processo, se submeteu a considerações iniciais da gestão e coordenação pedagógica, e em certo ponto, enriqueceram o trabalho pela forma como se estruturou as ações, a princípio, se pensou na utilização de entrevista gravada tanto dos profissionais quanto dos alunos, além da observação na sala de aula, e a aplicação das atividades no período regular de ensino, mas por dificuldades técnicas, conflitos de agenda e atividades que segundo os professores não poderiam ser interrompidas, foram realizados questionários aplicados a todos os professores que trabalham com as turmas do PROETI do primeiro ao quinto anos, no período vespertino, com as observações realizadas pela manhã nas turmas do quinto ano, e à tarde para as turmas de primeiro ao quarto anos, a aplicação das atividades também foi realizada no contra turno do quinto ano.

As salas do PROETI possuíam 30 alunos matriculados em média, as crianças permaneciam na escola desde a manhã, no período regular, e as atividades no quinto ano deveriam ser aplicadas dividindo a turma em duas equipes. Convencionou-se também que as ações não deveriam interferir nas oficinas de Música ou aulas de educação Física, exigência em parte não atendida pela natureza de algumas atividades, que poderiam acontecer concomitantemente com as aulas de Educação Física, como haviam duas turmas de quinto ano no período da manhã, e a turma formada à tarde era oriunda das primeiras, foi necessário observar os alunos das duas turmas, os alunos das demais salas observadas no período da tarde eram acompanhados em todas as atividades nos dias estabelecidos para a observação.

Definidos os parâmetros iniciais, a etapa seguinte foi de análise de documentos, dos planos de aula dos alunos do quinto ano, o conteúdo que deveriam estudar nas próximas semanas, e o planejamento dos professores, bem como o PPP (Plano Político e Pedagógico) da escola e o regimento, para se estabelecer uma comparação do nível de concordância entre os documentos da instituição, a análise demonstrou coerência entre tais documentos, e uma conversa alinhada, principalmente no tocante aos critérios de

gestão compartilhada que, em partes, era facilmente identificada nas ações da direção e supervisão pedagógica, porém, o planejamento não previa atividades envolvendo Música nas semanas estudadas. Com base em informações coletadas na análise dos documentos e nas entrevistas informais com alunos e demais funcionários da instituição, foi elaborado um questionário com nove perguntas aos professores, onde se verificaria questões como tempo de docência, formação inicial e continuada, ponto de vista e compreensões sobre interdisciplinaridade e música na prática educativa. Esses questionários foram entregues aos professores das turmas envolvidas e posteriormente analisados.

Na etapa de Observação, procurou-se conflitar as informações colhidas nos questionários e planejamentos dos docentes com a realidade vivida na sala de aula, a prática do professor e suas intervenções nos recortes durante o tempo que o pesquisador permaneceu entre todos na sala, e conhecer os alunos, observar suas reações ao lidar com o conhecimento transmitido ou construído e a forma como interagiam com regente da sala, muitos argumentos partiram dessa observação direta, e os subsídios para construção das atividades interdisciplinares de forma contextualizada.

Seguindo-se o roteiro, após todos os processos anteriores, uma proposta de intervenção interdisciplinar, dividida em onze momentos, utilizando a música como princípio foi apresentada à supervisão pedagógica e discutida com os professores do quinto ano, o texto previa atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula, obedecendo as orientações iniciais da equipe, e possuindo um caráter consolidador de conteúdo, pois, trataria de conhecimentos das disciplinas de Português, Geografia, História e Música, aplicado em período regular e com projeção de consolidação através das oficinas pedagógicas oferecidas, com os professores regentes atuando na coordenação das ações de divisão da turma e dos horários de aplicação das oficinas.

Apresentamos abaixo, consecutivamente, de forma descritiva os momentos que compuseram a intervenção interdisciplinar desta pesquisa:

Momento 01: A apresentação do trabalho às crianças teve o objetivo exploratório, o primeiro encontro após as observações se deu em uma roda de conversa. Nessa ocasião explica-se o caráter comunicativo da música e sua história a partir dos trovadores da idade média. Para estimular o potencial comunicativo dos alunos, pede-se que cada um cante na roda o trecho de uma música que expressasse em sua opinião,

hora tristeza, hora alegria. Decorrente deste diálogo os alunos escolhem juntos as duas músicas tema para os trabalhos seguintes.

Momento 02: As equipes formadas em semicírculos com o professor no centro vão conhecer a primeira música, (Vida boa, Victor e Leo) apenas com a informação de quem são os autores, reproduz-se a música uma vez, e na segunda execução, convida-se os alunos a dançar no centro, o professor aponta a sequência dos dançarinos que se dispuseram, após a execução e as danças. Questiona-se os alunos quanto ao assunto tratado na música, e as especulações de motivos para os autores que a compuseram, registrando no quadro as palavras-chave. Esta atividade apresenta uma linha de pensamento para o início da pesquisa, baseado na intencionalidade da obra, a fim de contextualizar um cenário para sua criação, e consolidar o entendimento do caráter comunicativo da música, exposto no encontro anterior. Para sequenciar as atividades, é proposta uma produção textual com o tema: "O que faz minha vida ser boa?".

Momento 03: No terceiro encontro uma socialização dos resultados da redação, com leituras fora da sala de aula, uma comissão dos próprios alunos auxiliados pelo regente da turma deve escolher as três melhores redações pelo critério de leitura e produção. Os vencedores terão suas redações veiculadas na rádio da escola.

Momento 04: Avaliados os níveis de escrita, leitura e compreensão do seu próprio texto, os alunos recebem a letra escrita da música Vida boa de Victor e Léo, onde o professor fará a leitura, lançando perguntas relacionadas ao texto para o grupo. Ao final, deve ser apresentada uma proposta para realização de uma competição de perguntas e respostas entre duas equipes. Nesse momento o professor pede que cada um elabore uma pergunta baseada na letra da música.

Momento 05: Com 24 perguntas elencadas para o oficineiro, é iniciada a atividade proposta na aula anterior, confeccionadas fichas numeradas de 1 a 30. A operacionalização é feita dispondo uma equipe em duas filas, formando um corredor em um espaço aberto da escola. As fichas são misturadas e é lançada uma pergunta para a primeira fila, caso responda certo, o professor vira a ficha e anuncia os pontos. Em seguida lança outra pergunta para a outra fila e procede da mesma forma com as fichas de pontuação. Ganha quem fizer mais pontos. Esta atividade apresentou o conteúdo sobre os gêneros textuais estudados na sala de aula, tendo como base a letra da música.

Momento 06: Nas atividades anteriores foi apresentado uma linha de pensamento para o estudo e compreensão de um texto, bem como redação, leitura e socialização de forma lúdica e interativa, o fluxo do processo deixou de ser o "aprender para fazer" e sim "fazer aprendendo" com uma finalidade clara. A partir deste ponto serão desenvolvidas atividades que instiguem além da simples compreensão, reflexões e outras formas de pesquisa envolvendo conteúdos de Música, História e Geografia. Neste encontro será apresentada para a turma a música "Vaca Estrela, boi Fubá" (Raimundo Fagner e Luiz Gonzaga). Todos com sua letra, a turma será informada quanto à origem dos artistas, apresentando no mapa a região Nordeste, e relacionando nas discussões a região em que estão, a Sudeste, que também é a região natal dos artistas da música anterior. O professor deve apontar a inter-relação das letras, mostrando no debate que em ambas, os "caboclos" falam de sua terra e da lida com o campo. O professor deve evidenciar as variantes linguísticas presentes nas letras, e acrescentar informações pertinentes sobre a cultura e costumes das regiões, e com a letra em mãos, os alunos são instruídos a sublinhar as palavras que são de uso regional nordestino.

Momento 07: Os alunos são reunidos no laboratório de informática, e recebem a tarefa de pesquisar em dicionários on-line o significado das palavras sublinhadas no encontro anterior, anotados os significados, foram pesquisados ritmos musicais nordestinos partindo da sugestão da obra Improviso sobre o fim, de Sebastião Dias e João Paraibano, e dos sulistas com a obra, Pampa pobre, do grupo de rock Engenheiros do Havaí. Uma segunda atividade para fixar a compreensão dos significados pesquisados iniciou-se. O estagiário lança uma das palavras pesquisadas ao grupo e o aluno deve formular uma frase coerente com ela, frases longas valem 10 pontos, e frases curtas 5. Com uma boa dinâmica, na segunda rodada um aluno irá complementar a frase elaborada pelo outro, valendo 10 pontos. Ganha quem acumular mais pontos.

Momento 08: Com o objetivo de fixar à compreensão da letra e introduzir elementos histórico geográficos, a turma mais uma vez se reúne no gramado da escola e discute entre si e o professor assuntos referentes ao clima das regiões Nordeste, Sudeste e Sul, ao desperdício de água, a estiagem de chuvas no sertão nordestino que obrigou o caboclo a mudar para o Sul, e as questões econômicas envolvidas nessa ação, com o uso de projeções no Datashow e mapas. No oitavo encontro, o pesquisador deve realizar uma releitura intertextual das músicas estudadas, e junto com os alunos, identificar seus

elementos (personagens, título, estrutura do conto etc...). Fixadas estas orientações, deve propor a redação da história do caboclo nordestino na letra da música Vaca estrela, boi Fubá, com outros desfechos, será parte do trabalho final.

Momento 09: Para encerrar as considerações sobre as regiões, um jogo iniciado com os alunos desenhando os mapas das regiões e nomeando seus Estados na quadra de esportes, com a turma dividida em equipes e espalhadas pelos estados, teriam que marcar pontos acertando uma bola de tênis dentro de um balde apenas com passes de um Estado ao outro. E como atividade final, os alunos foram divididos em trios para ensaiar um número artístico baseado na música Vaca estrela, boi fubá, as modalidades propostas são: Dramatização, dublagem, narração, e canto à capela da música.

Momentos 10 e 11: As apresentações são feitas para as demais turmas do projeto de tempo integral, e as melhores redações que já foram corrigidas e reescritas são lidas nesta ocasião. Estas e as demais redações são fixadas no mural da escola e encerrando-se o ciclo de oficinas. É importante mencionar que durante os encontros algumas atividades não foram descritas como momentos de audição musical. Houve uma visita feita a sede da Sociedade Musical Santa Cecilia, quando os alunos tiveram a oportunidade de assistir uma pequena apresentação e conversar com os músicos, recebendo o convite do maestro a ingressarem no processo de instrumentalização.

Conclusão

Refletindo sobre as experiências vivenciadas no âmbito desta escola em Cláudio/MG se pode afirmar que os professores participantes da pesquisa utilizam esporadicamente o uso de música em sala de aula. Podemos identifica-lo em ocasiões festivas da instituição ou datas comemorativas, quando decorrente de sequências pedagógicas articuladas nos livros didáticos de letramento utilizados, o uso de música pode ocorrer também para ilustrar a aplicação dos temas transversais, sugeridos pelos documentos da instituição e oficiais ou ainda como artifício para “acalmar os alunos” após atividades físicas, além é claro, do uso nas aulas de Música propriamente ditas, onde são trabalhados os princípios básicos da disciplina e atividades inerentes aos mesmos.

Logo, o conflito com a realidade nos mostra que existe música na prática educativa desses docentes, porém, considerando todo material pesquisado para produção do referencial teórico deste trabalho, pelo qual foram embasados os argumentos dispostos nos problemas levantados para esta pesquisa, e pelo qual, articulou-se hipóteses que explicassem tais disposições, a utilização de música ainda se apresenta de forma multidisciplinar, ainda que 100% dos professores participantes do questionário aplicado, diga de forma categórica, trabalhar com intenção interdisciplinar em suas práticas utilizando música, tal afirmação não foi confirmada pela observação nas ocasiões em que o pesquisador esteve nas salas, a forma de trabalho descrita nos questionários não alcançam sustentação para a afirmativa em uma ação interdisciplinar.

A afirmativa de que gradualmente o uso de música é abandonado, atravessando-se o período do Ensino Fundamental nos anos iniciais, também encontrou base na análise dos planos de aula apresentados, que nos dois primeiros anos é encontrada em várias atividades, se tornando menos utilizada durante o terceiro e quarto, até quase inexistir no quinto ano, isso para o período analisado. Tal ocorrência identificada e questionada pelo pesquisador encontrou na opinião de 40% dos docentes o argumento de que não há tempo para aplicar o conteúdo, trabalhar os projetos da supervisão, preparar os alunos para provas externas e ainda promover projetos interdisciplinares com música, alguma coisa era priorizada em momentos, e os alunos já viam música nas aulas próprias com um professor especialista, e o sistema não seja “flexível”. Estas últimas afirmativas também baseiam o fato desse docente não buscar os subsídios teóricos para o uso da música com cunho interdisciplinar.

Quanto aos alunos, no tocante às atividades desenvolvidas, foi possível verificar uma melhora qualitativa na socialização do conhecimento adquirido, e interação entre os membros da turma, segundo relato dos professores, houve um envolvimento maior nas discussões em sala de aula, e consequentemente melhores notas nas avaliações que envolviam o conteúdo, e com capacidade de argumentar, estabelecendo relações com as músicas e intervenções decorrentes da aplicação. Na opinião de um outro professor, o trabalho foi válido, embora os alunos estivessem “mais falantes”, o que por vezes atrapalhava o andamento “normal” da aula.

De forma geral, observou-se que a prática educativa com foco interdisciplinar ainda não é de todo compreendida entre os professores envolvidos na pesquisa, seja ela

por meio de projetos que envolvam música ou qualquer outra ferramenta pedagógica, a música encontra uma dificuldade ainda maior de ser entendida no contexto interdisciplinar, pelo "vácuo" produzido nas compreensões pessoais dos docentes de que, não atenta para a construção do conhecimento a partir da música. Por seus alunos contarem com um professor especialista para isso, em contrapartida, tal especialista tende a compreender que os conteúdos de outras disciplinas devem ser trabalhadas pelo regente da disciplina em questão, é uma lógica aceitável do ponto de vista disciplinar, fragmentado, mas lamentavelmente questionável no contexto de todo trabalho apresentado.

Referências bibliográficas

AIUB, Monica. Interdisciplinaridade: da origem a atualidade. *Revista O Mundo da Saúde*. São Paulo: 2006; jan/mar 30 (1): 107-116

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: MEC/SER.

CORREIA, Marcos Antonio. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. *Revista Luminária*, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. ISSN 1519-745-X.

FAZENDA, Ivani C. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas: Ed. Papirus, 1995, 2a edição.

FUCCI, R. C.. *Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira*. Opus (Porto Alegre), v. 12, p. 144-165, 2006.

LIMA, Sonia Albano de. *Interdisciplinaridade: Uma Prioridade Para O Ensino Musical*. Vol. 7 - Nº 1 – 2007.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 65-74, mar. 2004.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino da música na escola fundamental*. São Paulo: Papirus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade*. Emancipação, Ponta Grossa, 10(2): 435-442, 2010.

OLIVEIRA, Paulo de. *História da Educação no Brasil – Período Jesuítico*. Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, Vinícius Eufrásio de. *A Utilização De Brincadeiras Folclóricas Em Aulas De Música Para Crianças Da Escola Regular*. Universidade Vale Do Rio Verde De Três Corações. Três Corações - MG, 2014.

VERA JANACOPULOS - UMA BRASILEIRA NA VANGUARDA MUSICAL DO SÉCULO XX

Anne Meyer[*]

Resumo: Desde os primeiros anos de sua infância, por motivo da morte materna, a soprano Vera Janacopulos, nascida em Petrópolis/RJ, passa a viver na Paris do início do século XX, polo de efervescência cultural da Belle Époque. Neste cenário musical, desenvolverá as suas habilidades artísticas, travando conhecimentos com a vanguarda musical do período, da qual se tornará reconhecida difusora. À documentação inédita contida no acervo que pertenceu à cantora, atualmente sob a guarda da Biblioteca Central da UNIRIO, foi somado um extenso levantamento em hemerotecas e arquivos nacionais e estrangeiros. A totalidade das informações traduziram a sua importância enquanto artista, seja através do quantitativo de concertos realizados em importantes salas de espetáculo das capitais da Europa, América do Norte, América do Sul e Ásia, seja na sua atuação junto a maestros e orquestras de notabilidade reconhecida. Utilizando como suporte teórico conceituações dos sociólgos Norbert Elias e Pierre Bourdieu, agregados a outros correlacionados à Nouvelle Histoire e à micro-história, pretendemos demonstrar como a rede de sociabilidades desenvolvida pela cantora junto ao núcleo de produção musical russa atuante na capital francesa de então (principalmente os compositores Igor Stravinsky e Sergei Prokofiev, com quem estabeleceu profundos laços de amizade), propiciou à mesmo papel de destaque, que se traduziu na sua atuação em concertos de relevância para a difusão da dita música moderna russa, impulsionando a carreira da cantora no seu meio de atuação. E, subsequentemente, como a partir do estabelecimento de laços de convívio com demais músicos da dianteira musical que coabitavam Paris (a cantora somou ao seu rol de amigos pessoais músicos como Manuel de Falla, Francis Poulenc e Darius Milhaud - dentre outros) e agregando ao seu repertório composições de vertente musical espanhola e francesa contemporânea em curso naquele meio musical, ela ampliou o seu espaço de atuação. Desta forma, estabeleceremos as estratégias de atuação que permitiram a vinculação da trajetória artística de nossa personagem à importante música de vanguarda do início do século XX e que a tornaram reconhecida como notória defensora deste repertório específico.

Palavras-chave: Vera Janacopulos. Música século XX. Música vocal. Redes de sociabilidade; Trajetória

Introdução

A sociedade é o espaço de atuação do sujeito. São nas conexões individuais estabelecidas pelo ser em sua trajetória individual, na meada de relações que estabelece na multiplicidade de espaços e tempos pelo qual transita que a história em seu contexto geral se realiza (REVEL, 1998, p.21). É no campo de batalhas social que o indivíduo, através de estratégicas conscientes ou semiconscientes (BOURDIEU, 1996, p. 169), lança-se à conquista de sua legitimação. No itinerário que percorre, "em cada ponto é possível ver como ele [o personagem] tomou todas as vantagens possíveis das oportunidades que sua sociedade lhe oferecia, de acordo com suas próprias necessidades e seu temperamento" (LEVI in GUÉRIOS, 2011, p. 14).

[*] Mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO. (annemey@hotmail.com)

> É preciso, de fato, aplicar o modo de pensar relacional ao espaço social dos produtores: o microcosmo social, no qual se produzem obras culturais, campo literário, campo artístico, campo científico etc., é um campo de relações objetivas entre posições – (...) e não podemos compreender o que ocorre a não ser que situemos cada agente ou cada instituição em suas relações objetivas com todos os outros. É no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que têm por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam, e isso por meio dos interesses específicos que são aí determinados (BOURDIEU, 1996. p. 60).

O campo da produção erudita, na concepção sociológica de Bourdieu (2013), é um sistema de relações de produção, circulação e consumo de bens simbólicos fechado em si mesmo, com suas normas e regras próprias, auto-gerido, auto-referenciado e auto-direcionado, em oposição ao campo da indústria cultural, cuja produção de bens culturais se destina aos não produtores culturais. A partir da ruptura com o público não-produtor, ou seja, com as parcelas não-intelectuais das classes dominantes, ele elabora as suas próprias normas de produção e avaliação de valor, através das quais se opera o reconhecimento do artista e a consagração de sua arte pelos demais integrantes de seu meio. O campo é um espaço de lutas e de poder, onde através de estratégias diversas o sujeito busca nele inserir no meio, se legitimar como seu membro e, posteriormente, se manter no mesmo, preservando a posição alcançada. Para tanto, se utiliza de estruturas objetivas e subjetivas que cumprem a função de produção, reprodução e difusão de bens simbólicos.

O campo da música erudita funciona como qualquer campo de produção erudita, tendo como especificidade o objeto do fazer musical. É neste domínio que a cantora Vera Janacopulos, assim como qualquer outro musicista que pretenda ter seu talento reconhecido, buscou se ingressar e legitimar. Como escopo deste trabalho, pretendemos verificar as estratégias por ela estabelecidas junto ao campo musical erudito francês do início do século XX e qual a importância do núcleo russo da música moderna para a sua inserção e manutenção neste meio.

1. Inserindo-se no campo

Na estrutura dinâmica do corpo social a posição do indivíduo é um espaço de tensão, fruto de forças determinadas pela forma como acumulamos e produzimos capitais simbólicos. É nesta espécie de "bolsa de valores culturais" (BOURDIEU, 1996, p. 168), que se busca assegurar o melhor rendimento econômico ou simbólico a um tipo determinado de capital cultural.

Vera Janacopulos nasceu em Petrópolis/RJ, em 20 de dezembro de 1892, em família abastada. Seu bisavô, João Batista Calógeras (ou Kalogeras), foi professor no Colégio Pedro II e fundador do renomado "Colégio dos Meninos", em Petrópolis. "Por meio de suas aptidões pedagógicas e negociações políticas, Calógeras costurou relações com os mais imponentes políticos do Império e recebeu benefícios com essa aproximação". (SINÉSIO, 2014, 75). Seu avô, Miguel (ou Michael) Calógeras, também possuiu trajetória de relevância na cidade serrana, exercendo proeminentes atividades junto à Companhia Estrada de Ferro Mauá e à Companhia de bondes do Rio de Janeiro: 'Carioca e Riachuelo' e 'Carris Urbanos'. Seu pai, George Constantino Calogeras exercia cargos de destaque no mercado financeiro carioca. Vera possuiu, ainda, como tio o homem público e Ministro da Guerra Pandiá Calógeras, que participou de missões diplomáticas relevantes, como a Conferência da Paz, no Palácio de *Versailles.* A meada das relações sociais estabelecidads por um família de tão grande importância dentro da estrutura social brasileira pôde proporcionar à cantora não só uma educação refinada, mas também uma posição de destaque dentro da sociedade, diferenciação esta determinante no estabelecimento de seus capitais econômico, social e cultural, moedas de trânsito no jogo social.

Figura 8 - Imagem de Vera Janacopulos - Fonte: Revista da Semana, 15 de julho de 1922, p. 11

Assim, quando, aos cerca de quatro anos de idade ficou orfã de sua mãe, Lucila Janacopulos, Vera foi encaminhada, juntamente com a sua irmã Adriana, a viver com a sua tia Geni na Europa, mais especificamente em Paris. Receberam elas uma educação condizente com o lugar social que ocupavam, status este que se torna visível nas "diferenças elaboradas de roupa, comportamento, acesso e recursos, e até mesmo de aparência física" (CASEY, 1992, p.31). Mesmo quando, à contra-gosto da família, resolveram as duas meninas se dedicarem à arte, Adriana se tornaria escultura e Vera cantora, a família pôde oferecer professores reconhecidos no campo artístico da época. No tocante à nossa personagem, o primeiro deles foi o virtuoso violinista Georges Enescu (Vera iniciou seus estudos pelo violino) e, posteriormente, quando se direcionou ao canto, a soprano Reja Bauer, que transitava pelos salões imperiais da corte romena da rainha Carmen Sylvia

(FRANÇA, s/data, p. 12). Ambos, além de servirem como instância de reprodução de uma técnica artística certificada, agregavam por seus reconhecidos nomes um poder de legitimação sobre o fazer artístico da aluna em face ao campo. Além disto, Georges Enescu exercerá este papel de mediador inicial entre o campo e a

jovem artista, pois os primeiros concertos realizados pela cantora serão realizados sob a sua guarida, dividindo mesmo ele o palco com a artista, como forma de respaldá-la.

O apadrinhamento é uma prática comum para a inserção de novos artistas em um campo. Para o debutante esta é uma oportunidade que se apresenta para avultar a sua inserção e integração à comunidade artística; para os apadrinhadores, uma oportunidade de afirmar a sua função de legitimação e consagração, um reconhecimento de sua excelência técnica que o tornam capaz de julgar quais de seus pares devam ser assimilados ao campo, julgamento este derivado da sua prática profissional e da posição alcançada no sistema de produção e circulação de bens culturais instituídos. Daí a quase obrigação de apadrinhamento de novos artistas por outros já estabelecidos no campo.

A entrada em qualquer campo deve se dar inicialmente pelo reconhecimento dos valores fundamentais inerentes ao mesmo, ou seja, pela percepção do capital específico a ele dominante. Quando Vera Janacopulos procura para professores agentes renomados no campo, ela busca obter para si uma parcela desse capital referenciador. Ela terá ainda, como facilitador, o capital social inerente ao seu trânsito pelas camadas sociais burguesas do topo da pirâmide da sociedade parisisense, da qual faz parte. Fato este verificável pelo público de destaque em seus primeiros concertos. Como exemplo, citamos a presença Madame Cortot, esposa do ilustre pianista e professor do *Conservatoire de Paris*, Alfred Cortot. Da sua presença em um destes eventos derivaria convite para visita à residência do mestre, que então procedeu convite pessoal para que a cantora participasse de uma série de recitais beneficientes. Este fator é bastante indicativo do capital social do qual a cantora era possuidora já ao início de sua carreira.

Críticos de arte e jornalistas possuem importante função como instância de consagração dentro do campo, pois também são eles forças determinantes para a ascenção e manutenção do artista no âmbito de interesse artístico. Pudemos perceber Vera sendo citada em críticas jornalísticas já no início de sua carreira. Acreditamos possam ser estas notas derivadas do capital econômico de sua família ou, talvez, do capital social do seu padrinho junto à imprensa local.

1. Vivendo nos estados unidos

Ao alvorecer da I Guerra Mundial, passa a viver Janacopulos, em 1918, em Nova York. Neste país, se integra ela à colônia russa, formada a maior parte dela pelas altas classes dominantes do regime czarista, ali chegados em fuga da revolução bolchevique de outubro de 1917. Acreditamos que um dos fatores deste seu acolhimento pela colonia moscovita deva-se à convivência que a cantora tivera anteriormente com a colônia russa que vivia em Paris. Sua irmã casou-se com Alexandre Wolkowyski, escultor russo que transitava na região de Montparnasse. Vera "conviveu com vários integrantes da 'colônia' russa: artistas, refugiados, colegas de exército de 'Sacha' Wolkowsky" (BATISTA, 1989, p.73). Talvez com eles tenha adquirido a conhecida fluência no idioma russo que possuía. Além disto, a cantora participara, quando ainda morava em Paris, de diversos concertos beneficentes em apoio à Russia e seus combatentes. Em verdade, a música e a cultura russa se tornaram uma febre em Paris após Sergei Diaghilev promover 05 concertos de música russa em solo parisiense, com obras de Glinka, Rimski Korsakov, Tchaikovsky, Taneïev, Moussorgsky, Scriabine, Borodine, Glazounov, Rachmaninov, Balakirev, Liapounov, Cui e Liadov; seguidos da primeira temporada dos *ballets* russos no Teatro *Châtelet* (PORCILE, 1999, p.189 e 186). No seio da colônia russa radicada nos Estados Unidos, Vera Janacopulos não só conhecerá seu futuro marido, o advogado Aleksei Staal, mas também o pianista e compositor Sergei Prokofiev. Ela e Aleksei, seriam o cupido da aproximação do pianista com a sua primeira esposa, Lina Llubera, fato esse de relevância para o estreitamento de relações de amizade.

No que consideramos o seu primeiro grande concerto, realizado em 14 de dezembro de 1918, no *Aeollian Hall*, Nova York, Prokofiev cedeu três de suas composições para primeira audição americana. Para outro concerto, no Hippodromo de Nova York, com a *Russian Simphony Orchestra* sob a regência de Modest Altschuler, ele teria também orquestrado a peça *A rosa e o rouxinol*, do compositor russo Rimsky-Korsakov. Eurico França (FRANÇA, s/data, p. 30) informa que todos os 9.000 lugares da sala de espetáculo estavam ocupados. Sobre a arte de Vera Janacopulos, Prokofiev nos diz que "admirava a sua exuberância no palco" (MORRISSON, 2015, p. 39).

Outro importante recital foi realizado em 10 de dezembro de 1919, no *Aeollian Hall*, de Nova York, juntamente com a *Orquestra Symphony Society*, com a regência de George Barrère, no qual Vera Janacopulos apresentou em primeira audição na América

o ciclo *Pribaoutki*, de Igor Stravinsky. A cantora teria recebido das mãos do próprio músico, tão cioso de suas composições, "os manucritos dos recém compostos *Pribaoutki* (FRONDE in LAGO, 1999, p. 5).

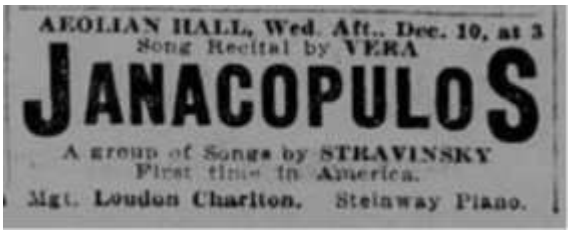

AEOLIAN HALL, Wed. Aft., Dec. 10, at 3
Song Recital by VERA
JANACOPULOS
A group of Songs by STRAVINSKY
First time in America.
Mgt. Loudon Charlton. Steinway Piano.

Figura 9 - Imagem de divulgação do concerto de 10 de dezembro de 1919, no Aeolian Hall - Nova York/EUA. Note-se a importância dada às peças de Stravinsky que seriam apresentada no evento. – Fonte: Jornal New York Times, 08 de dezembro de 1919, pg. 8

Vera Janacopulos encontrara o compositor anteriormente, quando ambos estavam em refúgio na Suiça, provalvemente no ano de 1914. Não se tem notícias de que se conhecessem pessoalmente antes deste episódio, embora convivessem no mesmo círculo de ação musical parisiense, no qual Stravinsky já possuía reconhecimento desde o ano de 1910, quando, com apenas 28 anos, obteve estrondoso sucesso com o balé 'Pássaro de Fogo'. Depois deste vieram *Petrouchka* e o *Le sacre des printemps*. A retumbância do escândalo causado pelas vaias nesta última peça não teria deixado que seu nome permanecesse desconhecido no meio musical francês e mesmo internacional.

A grande repercussão dada pela imprensa americana à apresentação das peças de Stravinsky reforça a idéia da importância de Paris como instância de consagração do campo musical mundial. Acreditamos que primeira audição americana do ciclo de canções do celebrado compositor por Janacopulos, apontou um caminho para a cantora trilhar e sobressair no meio musical ao qual pretendia se integrar. Igual valor terá tido a apresentação de peças de Prokofiev, principalmente nos concertos em que este a acompanha ao piano. O compositor já galgara alguns degraus de reconhecimento de seu talento em solo americano. Ao juntar seu nome ao de músicos já reconhecidos, a cantora pretenderia se inserir e equiparar em pé de igualdade com estes no meio erudito em que transitava.

Ainda em solo americano, Vera realiza primeiras audições de peças de dois compositores locais, que também a acompanharam pessoalmente ao piano: Charles Griffes e Maurice Dambois. Esta prática de ser acompanhada pelos próprios compositores, também serve como fator de inserção no campo, uma vez que evidencia o seu talento, enquanto cantora, ao público dos concertos e aos demais membros do

domínio de atuação (como outros compositores, regentes, intérpretes, críticos musicais, por exemplo).

Ressalvamos que encontraremos a inclusão de peças de compositores russos (Prokofiev, Stravinsky, Moussorgsky, Rachmaninoff e Rimsky-Korsakoff) no repertório de quase todos os concertos realizados por Vera Janacopulos em território americano. Isto é uma prática que persistirá em quase toda a carreira da cantora, fruto da sua ligação e inserção ativa junto à comunidade russa.

2. Reinserção no campo musical francês

Vera Janacopulos retorna a Paris, no ano de 1921, após uma *tournée* pelo Brasil e Argentina. Bastante interesssante é notar a forma pela qual é reintroduzida no cenário musical francês. Se de Paris ela saiu como uma jovem cantora promissora, ainda desconhecida, em início de carreira, ao voltar ela é anunciada nos jornais com hipérboles adjetivas, como as pérolas: "uma das melhores cantoras de concerto de nossa época" (Jornal *Le Figaro*, 30 de maio de 1920) ou "uma das mais perfeitas cantoras de nossa época" (Jornal *Le Gaulois*, 27 de maio de 1920). Notemos como intencionalmente a volta dela foi cuidadosamente divulgada na imprensa: "Mme. Vera Janacopulos que, após uma brilhante *tournée* aos Estados Unidos e uma *tournée* triunfal na América do Sul, volta à Paris" (Jornal *Le Figaro*, 13 de março de 1921, p. 5). Assim, num estratagema de marketing bem elaborado, o lapso de tempo que pretendera ser um refúgio para o período de guerra se tornou uma tournée musical vitoriosa, um marco divisor entre uma cantora iniciante e uma cantora profissional de sucesso.

Doravante, nas divulgações e críticas dos concertos que Vera realizará na capital francesa, perceberemos o reforço adjetivo de sua qualidade musical e de sua trajetória artística. Vejamos alguns exemplos: "(...) a grande cantora brasileira Vera Janacopulos. Os programas de uma linha musical impecável, sua voz maravilhosa, e o seu talento na interpretação é excepcional, fizeram destes quatro recitais um evento sensacional" (Jornal *Le Figaro*, 13 de março de 1921); "A extraordinária cantora, da qual arte incomparável é uma verdadeira revelação para nós" (Jornal *Le Galois*, 05 de maio de 1921). No público pudemos contar com o "melhor" da sociedade francesa, assim

como a brasileira residente em Paris, que a aplaudiu freneticamente, tendo como resposta o "sucesso triunfal" da cantora (Jornal *Le Figaro*, 04 de maio de 1921, pg.4).

3. Consolidando-se no campo

Dentre as características de um campo temos o constante conflito entre os agentes que o dominam e os demais que pretendam a dominação do monopólio do capital específico inerente à este campo (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37). Assim, os "santuários ortodoxos" (BOURDIEU, 2013:120), precisam ter como contrapartida "alguma heresia" (BOURDIEU, 2013:120) que a eles se contraponha. A partir desta premissa, poderemos compreender o campo musical francês do início do século XX, que possuindo grau de autonomia capaz de normatizar a nova música de sua contemporaneidade, respaldando ou não o valor de artistas e vanguardas musicais nele inseridos, e reputando os seus agentes, internamente e externamente ao campo, também possuía as suas cisões, como veremos a seguir:

O primeiro dos segmentos era constituído pelo poder institucionalizado e detentor do monopólio de reprodução cultural, representando vertente mais conservadora, era formado pelo *Conservatoire de Paris* e a sua *Societé des Concerts*, que ocupavam lugar de destaque na vida musical parisiense. Posteriormente, a eles se acrescentaria a *Schola Cantorum*, criada por Vicent d´Indy (à qual se integraria a futura corrente musical neoclássica francesa), e a *Societé Nationale de Musique* (SNM), criada para a apresentação de peças instrumentais de compositores franceses. Como linha geral, estes organismos buscavam uma música de "espírito francês", calcada numa preponderância da música instrumental em contraponto à ópera, um estilo marcado por rigorismo e simplicidade na forma, na melodia e na harmonia.

Uma segunda linha, antagônica à primeira, de caráter mais inovador, viria a ser oriunda de cisão no próprio *Conservatoire de Paris* que, a partir da gestão de Gabriel Fauré (1905 a 1920), teria o "o mérito de tirar o pó do espírito da casa, de modernizar a sua pedagogia, de abrir as portas a todas as correntes estéticas, incluindo o convite à Claude Debussy para fazer parte do Conselho Supremo, até mesmo oferecendo a cadeira de regente da orquestra ao 'inimigo' Vincent d´Indy" (PORCILE, 2001, p.53), e pela *Societé Musicale Independant* (SMI), fundada em 1910, por Maurice Ravel, Charles Koechlin e Florent Schmitt, dentre outros. Esta última corporação citada

exerceria oposição ao conformismo das peças musicais apresentadas pela *Societé Nationale de Musique.* A tendência geral desta linha era a busca por uma abertura de espírito às novas tendências musicais que conviviam no espaço musical francês, através da criação obras com maior liberdade em sua forma musical, gênero e estilo.

Estando a inserção de Vera Janacopulos no campo musical francesa já robustecida, compreendemos estar reputada a sua possibilidade agregativa para atuação junto a qualquer um dos destes polos musicais contrastantes de importância neste meio de convívio.

Ao retornar à Paris, cidade de sua infância e juventude, em 1920, Vera Janacopulos não só reencontrou entes queridos, mas também personagens importantes do meio musical de sua época, que no pós-guerra retornavam ao meio musical francês. Neste âmbito, a Rússia persistia como sinônimo de modernidade, ainda sob os ecos dos ballets de Diaghilev e pela marcante personalidade de Stravinsky. Prokofiev se mudara para Paris (Diaghilev intencionava encenar o seu balé *El bufón)* e foi seguido por sua futura esposa Lina. Sobre este círculo de amizade russo que se estabelece na capital francesa, Lina nos diz: "se seguiram interessantes encontros [de Prokofiev] com Stravinsky e os Stahl [Vera e Alexis]" (CHEMBERDJÍ, 2010, p.18). Este grupo é ampliado por outros personagens moscovitas, como o compositor russo Gretchaninoff, que louvou as interpretações de Vera para sua música "e quando Janacopulos lhe disse que a cantava com o coração, respondeu: 'Você canta não com um, mas com dois corações" (FRANÇA, s/data, p. 53).

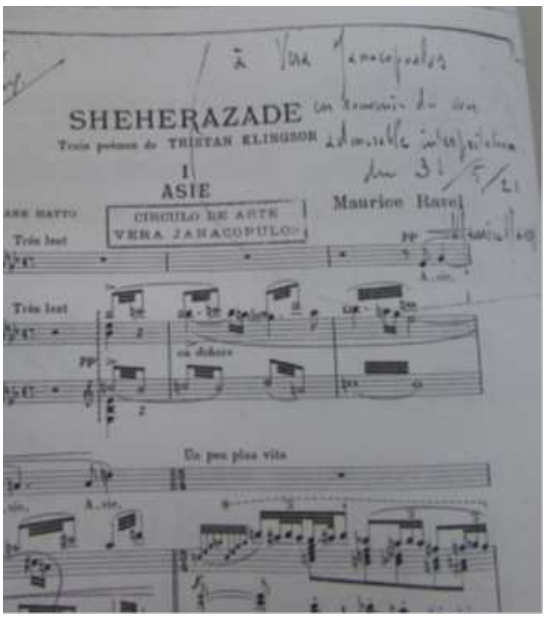


Figura 10 - Imagem de partitura do Ciclo Sheherazade, com dedicatória do compositor: "à Vera Janacopulos en souvenir de son admirable interpretation du 31/5/21, Maurice Ravel" - Fonte: Acervo Vera Janacopulos - UNIRIO

Este convívio pessoal com artistas vinculados à uma modernidade artístico-musical ainda em alta conta no cenário pós-guerra, respaldaram e associaram sobremaneira o nome de Vera Janacopulos como intérprete da música de vanguarda de modo ao ocasionar, logo ao seu retorno parisiense, convites para sua atuação junto à dois outros importantes núcleos de difusão musical *avant-garde*:

O primeiro, trata-se da série *Concerts Collone*. Fundada em 1873, como "*Association Artistique des Concerts Collonnes*", sediada no *Théatre du Châtelet,* possuidora de sua própria orquestra. A ênfase de seus concertos era a música moderna e, com isso, apoiava aos então novos compositores franceses da sua contemporaneidade. Vera é convidada a se apresentar com eles em concerto realizado de 31 de maio de 1921, na Salle Gaveau, com a *Orchestre Collone* (com 90 músicos) sob a regência do maestro convidado de Pierre Monteaux, onde apresentará peças de Wagner, do ciclo *Cantos e danças da morte*, de Moussorgsky, e o ciclo *Shéhérezade*, de Ravel (Jornal *Le Gaulois*, 22 de maio de 1921 e 31 de maio de 1921). Salientemos que Vera já havia estado sob a batuta este maestro, em concerto na época em que morou em Nova York. Janacopulos ainda realizaria um segundo concerto com a Orchestre Collone neste ano, em dezembro de 1921 (Jornal L´Univers Israélite, nº 9, 25 de novembro de 1921)

O segundo núcleo, trata-se da Ópera de Paris, espaço no qual o compositor e maestro russo Serge Koussevitsky, dentre os anos de 1921 e 1929, organizou os chamados *Concerts Koussevitsky*, onde apresentaria trabalhos de novos compositores da época: Prokofiev, Stravinsky, Ravel, dentre outros. Vera foi convidada a participar do concerto de estréia da série, no dia 10 de novembro de 1921 (Jornal *Le Menestrel* 18 de novembro de 1921), fato este denotativo da sua importância como cantora como vinculada à uma corrente musical de vanguarda. Neste concerto apresentará o ciclo Shérérazade, de Ravel. Sob a regência de Koussevitsky, ela ainda participará de concerto junto à *Societé Philharmonique*, no dia 06 de dezembro do mesmo ano, na *Salle Gaveau*, apresentando programa cujo programa da parte vocal foram peças dos russos Borodine, Moussorgsky, Rimsky-Korsakov e Rachmaninoff, o espanhol Falla e o francês Debussy (Jornal *Le Figaro*, 01 de dezembro de 1921).

É interessante notar que todos estes concertos estão, para além do repertório apresentado, de uma forma ou outra, ligados a compositores ou artistas russos. Os do

Concerts Collone, pela regência de Pierre Monteaux, vinculado à música russa por sua atuação como regente dos *ballets* russos de Diaghilev, e que já regera Vera nos Estados Unidos, com repertório russo que se repetem no concerto parisiense. Os *Concerts Koussevitsky*, pela própria origem russa do maestro empreendedor e também pelo repertório russo apresentado.

Figura 11 - Imagem de fotografia de Stravinsky, com dedicatória autógrafa do compositor: "A vous, chére Vera Janacopulos, mes souvenirs trés affectueux. Igor Stravinsky, New York, Fev/53" - Fonte: Acervo Vera Janaocpulos - UNIRIO

A ligação da cantora com a música russa é claramente reforçada pela inclusão de de peças compositores russos (Moussogsky, Rachaminoff, Rimsky-Korsakov, Stravinsky, Prokofiev, Borodoni) em oito dos seus treze concertos feitos dentre os meses de março e dezembro de 1921. Sobressalta, ainda, a realização de concertos exclusivos com obras russas. A ratificação final de sua vinculação foi o convite para interpretar as peças vocais dos famosos Festivais Stravinsky, dedicadas às composições deste rigoroso músico e sob a regência do próprio compositor.

A partir de então, Vera se tornará cidadã do mundo, levando a sua arte pela Europa, Ásia, América do Norte e América do Sul, obtendo laudatórias de glória e sucesso por onde ande. A boa recepção por parte de críticos e público apontará à cantora a viabilidade do exercício de sua carreira por esta vertente musical inovadora e assim ela consolidará a sua carreira como cantora da música de câmara de vanguarda. Desta forma, obterá a significativa consagração pelos agentes do meio musical que alcance.

A trajetória de Vera Janacopulos, enquanto sujeito de ação dentro do campo, poderia se dar na escolha por qualquer um dos dois nichos musicais existentes na Paris

de sua contemporaneidade: conservador ou inovador. No entanto, não só a inclinação pessoal do artista o direciona para a sua escolha, mas também as relações que estabelece com os demais agentes do campo. Assim, a convergência destas duas forças, a primeira inerente a seu eu interno, e a segunda relativa ao seu campo de atuação, é que levará o artista à sua realização artística plena. O desencontro destas duas forças se revela num desajeitamento do artista em relação ao meio que busca se inserir, revelando-se por um embate infrutífero para se integrar ao núcleo consagrado pelo campo.

5. Mantendo-se no campo

Após a inserção no campo, que delonga amplas e árduas batalhas, torna-se necessário que se estabeleçam estratégias para conservação da posição alcançada. O tempo de permanência e a forma pelo qual se permanecerá no campo estará em razão direta aos volumes do capitais obtidos pelo agente, ou seja, ao "conjunto dos recursos econômicos, sociais, culturais e simbólicos utilizáveis pelo agente para conservar a sua posição" (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 46). A trajetória social do indivíduo - seu passado, presente e potencial futuro - formam uma estrutura articulada que define formas de manutenção do artista junto ao seu público e outros agentes de relevância.

Podemos perceber alguns estratagemas utilizados por Janacopulos, de forma consciente ou não, jamais saberemos. Um deles é a ampliação do seu repertório. Se, de início, ele está vinculado diretamente à moderna música russa, com o decorrer do tempo outras vertentes musicais de vanguarda são a ele acrescido, como é o caso da música espanhola, que também ganha espaço na modernidade musical parisiense (principalmente as composições de Manuel de Falla, de quem se tornará amiga pessoal) e a francesa (principalmente os compositores vinculados ao neoclassícismo francês). A partir da década de 30, após a crise de 1929, nós veremos que a cantora agrega também no seu repertório peças de compositores clássicos e antigos. Através desta artimanha, Janacopulos apresentará num mesmo concerto obras de Mozart e de Stravinsky, por exemplo, o que a fará ser vista como uma cantora eclética e a tornará bastante requisitada pelos maestros de renome de sua época. Desta forma, cantará ela ainda por muitos anos, enquanto outros artistas serão eclipsados pela crise financeira vigente. Em consequência desta amplitude musical, expandirá também a sua platéia, pois agradará também ao gosto mais conservador.

A notoriedade de sua carreira permitirá o seu exercício como instância de legitimação e consagração no campo. Um dos exemplos desta função é o respaldo e apresentação de novos artistas a integrarem o mesmo, como é o caso do apadrinhamento de Villa-Lobos frente à musicalidade francesa. Esta missão é derivada da posição que a artista adquiriu e das relações sociais que desenvolveu no campo. Fator bastante significativo, pois a reveste de uma autoridade para arbitrar sobre as forças imanentes do campo, apontando novas tendências.

Em complementação da sua *autorictas* para ajuizar o valor musical dos artistas aptos a integrar o campo musical estará a sua atuação como docente, atividade inerente à instância de reprodução e conservação (BOURDIEU, 2013, p. 121). Este segmento de sua carreira representa o reconhecimento do seu valor técnico e artístico enquanto cantora, assim como de sua trajetória.

Conclusão

A lupa gigante do pesquisador pode perceber a trajetória de um artista de forma unívoca. No entanto, este caminho, aparentemente linear, de forma alguma corresponde à realidade do sujeito retratado, cuja vida é repleta de dúvidas, idas e vindas correlata à sua humanidade, cujas tomadas de decisões nem sempre representarão uma ação consciente. No entanto, torna-se necessário o esforço construtivo para estabelecer uma narrativa.

Através da consolidação de informações e análise de dados inerentes a Vera Janacopulos, pudemos perceber ter possuído a mesma uma carreira plena de êxito, na qual exerceu as mais diversas posições inerentes ao campo musical de seu exercício.

Na fase inicial de sua trajetória, período de busca de inserção no meio artístico, pudemos perceber quão importante foram as escolhas de seus mestres como fatores de *referendum* de sua musicalidade. No entanto, fator determinante em sua carreira será a sua vinculação com a música russa e seus expoentes, principalmente Stravinsky e Prokofiev, hipótese está objeto confirmado em nossa exposição. Foi a sua ligação a esta vertente artística que a vinculou à vanguarda musical de sua época, tornando-a reconhecida dentro do campo musical francês, e para além dele, como uma intérprete *avant-garde*. Aos poucos, ao integrar novas correntes musicais ligadas à modernidade

(espanhola e francesa), ampliou e reforçou seu papel como difusora da música de sua contemporaneidade.

Exerceu Janacopulos, também, importante papel de agente consagrador de novos talentos, seja através da inclusão de peças de compositores ainda desconhecidos ao campo em seu repertório, seja através do apadrinhamento de músicos. O coroamente de sua carreira terá sido o seu exercício como agente de reprodução e conservação dentro do campo, através da atividade também exitosa de docente, que legou cantores de destaque às gerações posteriores. Na sua trajetória individual, pudemos verificar o exercício das mais diversas funções imanentes às instâncias do campo da música erudita do início do século XX, denotando a grandiosidade de sua força artística. Fato este que tornou o seu percurso pleno e a sua história de vida material de rico estudo.

Referências

BATISTA, Marta Rossetti. *A Escultora Adriana Janacópulos.* Rev. Inst. Est. Bras., São Paulo, Vol. 30, p. 71-93, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: Sobre a teoria da razão.* Trad.: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Ed. Papirus. 1996.

BOURDIEU, Pierre. *O mercado dos bens simbólicos.* In: A economia das trocas simbólicas. (org. Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 2013. Pp. 99-181.

CASEY, James. *A história da família.* Trad.: Sérgio Bath. São Paulo: Editora Ática, 1992.

CHEMBERDJÍ, Valentina. *Lina Prokófiev: una española en el gulag.* Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2010.

D´ANGELO, Mario. La musique à la Belle-Époque. Autour du foyer artistique de Gustave Fayet Béziers-Paris-Fontfroide 1898-1914. Paris: Editions Le Manuscrit, 2013.

FRANÇA, Eurico Nogueira. *Memórias de Vera Janacopulos*. Rio de Janeiro: Ed. Ministério da Educação e Cultura, 1959.

GUÉRIOS, Paulo Renato. O *estudo de vida nas ciências sociais: trabalhando com as diferenças de escala.* In: Campos – Revista de Antropologia. Paraná, Universidade do Paraná, v. 10, n. 1, 2011.

GUERIOS, Paulo Renato. *Heitor Villa-Lobos. O caminho sinuoso da predestinação.* Rio de Janeiro: Ed. Getúlio Vargas, 2003.

LAGO, Manoel Correa do. *A música do século XX, no acervo Janacopoulos / Uni-Rio.* Revista Brasiliana, numero 2, Maio de 1999, pgs. 2 a 17. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 1999.

MEYER, Anne. Vera Janacopulos e a música do século XX: trajetória e sociabilidade. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Música, UNIRIO, 2016.

MORRISON, Simon. *Lina e Serge.The love and wars of Lina Prokofiev*. Nova York: Houghton Mifflin Harcourt Ed., 2013.

PORCILE, François. *La belle époque de la musique française 1871-1940.* França: Ed. Librairie Arthème Fayard, 1999.

REVEL, Jacques. *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SALTURI, Luis Afonso. *A relação indivíduo-sociedade nas obras de Pierre Bourdieu e de Norbert Elias*. In: Tempo de Ciência, (17) 33: 111-122, 1º semestre, 2010.

SINÉSIO, Daniel Jacuá. *A questão Christie e a atuação do secretário João Batista Calógeras (1862-1865).* Dissertação de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

THIRY-CHERQUES, Hermano Robert. *Pierre Bourdieu: a teoria na prátca.* Rev. RAP. Rio de Janeiro 40 (1): 27-55, jan./fev, 2006.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história.* Trad: Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneip. Brasília: Universidadede Brasília, 1982.

VEYNE, Paul. *O Inventário das diferenças. História e sociologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

A SINESTESIA DENTRO DA CULTURA: SOM E COR NAS IMAGENS DE NEIL HARBISSON

Rebeca Hippertt[*]
*Luciana Martha Silveira**[**]

Resumo:
O presente trabalho tem como objetivo geral investigar relações audiovisuais entre sons e cores (relações entre timbres, notas, texturas, ritmos entre outros e, o espectro de luz), quando materializadas em imagens, tendo vista o fenômeno da Sinestesia. Nesse sentido, para além de uma abordagem física e fisiológica, a percepção sinestésica (em suas mais variadas formas) será aqui investigada a partir de uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo o território da cultura. Através da análise dos trabalhos do artista Neil Harbisson principalmente, pretende-se verificar e descrever o processo de possíveis relações entre som e cor, materializadas na imagem, e, sobretudo como a percepção atua nesse contexto. Situando essas relações dentro da cultura, se identificará relações de poder, hierarquizações e suportes de comunicação que se estabelecem e se constroem na percepção sinestésica. A pesquisa foi desenvolvida de maneira explicativo-exploratória, sendo conduzida pelo método bibliográfico. Assim sendo, o conceito de Sinestesia – em especial, a que envolve as relações entre audição e visão e, por sua vez ecoa em variados níveis sonoros e coloridos(em que suas definições perpassam diferentes nuances) , convida a refletir e *Ouver* de maneira particular a percepção . Desse modo, propõe-se uma contribuição desses apontamentos para o possível entendimento da construção simbólica na percepção.

Palavras-Chave: Som. Percepção Sinestésica. Construção simbólica. Cultura.

Introdução

Segundo Caznok (2008), na metade do século XX a questão da correspondência das artes e, consequentemente da unidade dos sentidos trouxe para o terreno de suas discussões novos elementos. Entre eles o principal se inscreve no âmbito das transformações das linguagens artísticas em que a pintura e a música se aproximaram de forma bastante intensa (CAZNOK, 2008). Com o advento de novas poéticas artísticas em especial aquelas criadas para atingir e envolver a multisensorialidade (união de vários sentidos) do espectador, criadores e teóricos deixaram de lado a antiga querela de separação dos sentidos, e se ocupam agora em investigar a maneira como se dão as relações de intercruzamentos sensoriais, quais são as formas de relacionamento e quais são suas fundamentações teóricas (CAZNOK, 2008). No âmbito musical a associação dos timbres dos instrumentos com

[*] Graduada em Música pela UFOP e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade – UTFPR, Bolsita Capes. (rebecahippertt@gmail.com)
[*] [*] Pós-Doutora pela Universidade de Michigan (EUA) e Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade – UTFPR (silveira.lucianam@gmail.com

as cores, por exemplo, se apresenta como um tema comum na literatura da área (CAZNOK, 2008). O próprio vocabulário musical explicita tal relação (tom, tonalidade, cromatismo, coloratura). Os adjetivos "brilhantes" e "escuros", por exemplo, "soam" no ouvido interno e ajudam a qualificar com maior precisão os atributos timbrísticos de um trompete e de um violoncelo respectivamente (CAZNOK, 2008). Referendados pela palavra alemã *klangfarbe*, que quer dizer timbre e cuja tradução em inglês resulta no termo *tone-colour*, muitos livros em português tentam facilitar a compreensão e sintetizar a explicação do que vem a ser o parâmetro timbre dizendo simplesmente que ele é a "cor do som" (CAZNOK, 2008).

Ainda segundo Caznok (2008), durante trinta anos pesquisou e concebeu a construção de um teclado que relacionasse cor e som - o teclado ocular (CAZNOK, 2008). Diferentes modelos foram construídos, alguns com tiras de papel colorido, outros com lâminas de vidro. Depois de Castel (1726 *apud* CAZNOK, 2008), a ideia de construir um teclado colorido foi abandonada, ressurgindo mais tarde na segunda metade do século XIX e começo do século XX quando, além das possibilidades tecnológicas trazidas pelo uso da eletricidade, a ideia das sinestesias - relação que se estabelece entre uma percepção que pertence ao domínio de um sentido e a de outra que pertence ao domínio de um sentido diferente (ex.: ouvir cores) - estava sendo cultivada como ideal perceptivo a ser atingido.

1. Sinestesia

Em relação a sinestesia, é válido apresentar o autor Sérgio Basbaum (2002), cujo livro Arte, Sinestesia e Tecnologia, publicado em 2002 e originalmente apresentado como dissertação de mestrado (PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 1999), expõe temas importantes referente à *Música Visual*. Basbaum (2002) afirma que foi a partir das pesquisas desenvolvidas por John Whitney durante mais de 50 anos de atividade artística que parece ter se definido um território especifico para trabalhos que aspirem a uma sinestesia não hierárquica, uma complementaridade de som e de cor. Esse território pode ser batizado *visual music* ou música visual. Os irmãos James e John Whitney começam a fazer experiências com

animações no início dos anos 40 na Califórnia, EUA (BASBAUM, 2002). Envolvendo formas abstratas e sons – sons às vezes elaborados graficamente, nos mesmos princípios descobertos por Fischinger nos anos 30 - ganharam o primeiro prêmio na Internacional Experimental Film Competition, na Bélgica, legitimando desde cedo a qualidade da pesquisa em som, imagem e tecnologia (BASBAUM, 2002).

Em 1960, John Whitney inicia uma pesquisa pioneira financiada pela Guggehein Foundation e a National Education Association, e mais tarde desenvolveu estas ideias no livro Digital Harmony: on the complementarity of music and visual art (1980) (BASBAUM, 2002). As harmonias digitais de John Whitney seriam impensáveis antes da invenção do pixel e da imagem digital (BASBAUM, 2002). Assim, ainda segundo o mesmo autor[241], no universo da arte, a tecnologia digital parece ter apresentado uma forma característica de fruição da informação, marcadamente sinestésica, relacionando principalmente sons e imagens.

Assim, aprofundando no conceito da sinestesia, Segundo Basbaum (2012) a palavra sinestesia, é composta pelo prefixo grego sem, que significa "junto", mais *aisthesis*, que quer dizer "sensação", "percepção", em contraposição à palavra "anestesia", que, por conter o prefixo de negação an, significa "ausência de sensação". Em termos gerais, a sinestesia é o nome que se dá a uma relação subjetiva e espontânea que se estabelece entre uma percepção que pertence ao domínio de um sentido e a de outra que pertence ao domínio de um sentido diferente (BASBAUM, 2002). Ao mesmo tempo em que a sinestesia se apresenta como objeto de pesquisa neuro-cognitiva, nos trabalhos de Cytowic (1989; 1993) e Ramachandran e Hubbard (2003) - o termo tem surgido com crescente frequência na literatura voltada à cor (Riley II, 1995), linguística (Day, 1997, 2001), música (Bosseur, 1999), à multimídia (Cook,

2000) às artes visuais (Moritz, 1985) (BASBAUM, 2002).

Em relação ao conceito de sinestesia relacionado à cultura, Basbaum (2002, p.27) afirma que, há uma distinção a fazer conforme alguns autores, da sinestesia em duas categorias básicas, a que ocorre como fenômeno neurológico, e a chamada pseudossinestesia ou metáfora sinestésica, produzida pela "tradução" de signos ou apreendidos e desenvolvidos cultural e socialmente (BASBAUM, 2002). É a este último tipo de sinestesia que se refere quando se trata do universo das artes, da

[241]Ibid., p. 108

comunicação e, por sua vez, do cinema. Basbaum (2002) traz a primeira modalidade subdividida em três categorias, a sinestesia constitutiva, a sinestesia adquirida por disfunção neurológica, e a sinestesia como consequência do uso de drogas psicoativas.

A sinestesia constitutiva seria a sinestesia neurológica de nascença, em que o indivíduo de fato "vê" cores quando ouve sons ou ainda conecta outros sentidos. Muitos dos que possuem esta característica, assim como os daltônicos, nem imaginam que são "diferentes", e é possível que haja, nessas associações sinestésicas, um recurso útil para estimular as capacidades de memória. A sinestesia adquirida por disfunção neurológica é fenomenologicamente semelhante à sinestesia natural, porém possui caráter patológico e é normalmente adquirida por lesões ópticas ou quaisquer outros problemas de ordem neurológica. A sinestesia como consequência do uso de psicoativos é produzida, por exemplo, pelo uso de haxixe, LSD, Mescalina, entre outras, e é descrita intensamente por alguns artistas e outros usuários (BASBAUM, 2002).

Ao abordar o segundo tipo de sinestesia, Basbaum (2002) ainda traz duas designações: Metáfora como pseudossinestesia – o que ocorre nos trabalhos de arte, onde a sensação associada a uma modalidade sensória é traduzida em signos relativos à outra, e associação como pseudossinestesia –apreendida pelo hábito e uso cultural. A chamada Metáfora sinestésica também pode surgir de padrões apreendidos culturalmente, ou seja, por meio de significados simbólicos atribuídos a determinados fenômenos ou características sensoriais (BASBAUM, 2002). Quando se associa a cor branca à paz, o vermelho à guerra, ou o preto ao luto, por exemplo, são situações que estão inerentes ao repertório cultural. Sabe-se, por outro lado, que essas cores podem assumir diferentes simbologias em diferentes culturas. Tal situação não se aplica especialmente às cores, mas também a comportamentos, gestos, formas, trajes, caracteres e estruturas musicais, eventos sonoros em geral, entre outros fenômenos.

Tudo isso pode variar e, dependendo da vivência sociocultural, assumir diversos significados simbólicos e possibilitar diferentes associações e interpretações (BASBAUM, 2002).

É possível argumentar também a respeito de uma sinestesia artificial que se diferencia em parte das que foram expostas anteriormente. Meijer (1992) afirma que a sinestesia artificial é uma junção sensorial deliberadamente evocada ou induzida, na qual a informação real de um sentido é acompanhada por uma percepção em outro

sentido através do uso de um dispositivo de mapeamento intermodal. É também conhecida como sinestesia virtual ou sinestesia sintética. A principal razão para investigar a sinestesia artificial se deve às opções que ela pode fornecer para pessoas com condições sensoriais especiais como surdez e cegueira, onde uma junção neural dos sentidos pode ajudar a substituir um sentido pelo outro: Por exemplo, ao ver com seus ouvidos quando estiver usando um dispositivo que mapeia imagens em sons, ou em ouvir com seus olhos ao usar um dispositivo que mapeia sons em imagens (MEIJER, 1992).

2. Percepção e Cultura

Tendo em vista o conteúdo exposto sobre Sinestesia (relacionando principalmente os sentidos da visão e audição), é preciso considerar a percepção nesse processo. Assim, segundo Silveira (2015), a maioria dos estudos sobre a percepção parte do princípio do que perceber coisas depende primeiramente de ter sensações. Portanto a percepção é a elaboração, a análise e a sinterização da sensação. Chama-se sensação aquilo que é primeiramente reconhecido através dos cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato). Os olhos ou ouvidos (aparelhos fisiológicos) proporciona primeiramente as sensações e a partir daí começa o processo de combinação, análise e síntese, promovendo a interpretação, que se chama percepção (SILVEIRA, 2015). A diferença está justamente na percepção, que por sua vez é mais complexa por depender da interpretação baseada nas experiências sensórias vivenciadas diferentemente pelos indivíduos, as quais se chama cultura (SILVEIRA, 2015).

Vale lembrar que quanto a Cultura, o alinhamento conceitual a e a contextualização desta que será usado na presente pesquisa, tem como base o conceito de C. Geertz (1926–2006), fundador da Antropologia Interpretativa e que representa um divisor de águas no tema:

> O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação (GEERTZ, 1989, p.4).

Repousa sobre os apontamentos apresentados, a premissa que o papel da cultura exerce uma influência primordial no que se percebe juntamente com questões fisiológicas, físicas e aspectos simbólicos de perceber. É de extrema importância considerar a cultura como lente do que se percebe. E isso inclui a percepção sinestésica – a cultura como lente do que se percebe sinestesicamente.

2.1 O caso de Neil Harbisson

Tendo em vista o que foi exposto sobre som, cor, sinestesia e cultura é pertinente apresentar com especial atenção o caso do artista Neil Harbisson - pintor e compositor- nasceu em Londres, com uma condição orgânica identificada pela medicina como Acromatopsia, que o impossibilitou de perceber as cores. Durante seu curso de Música, Neil assistiu a uma palestra sobre cibernética ministrada pelo cientista da Computação Adam Montandon. Após manifestar seu interesse sobre o tema e expor a sua condição, Neil se juntou a Adam e os dois desenvolveram em 2003 o projeto do eyeborg, fusão das palavras "eye" (olho) e "cyborg" (organismo cibernético) –, dispositivo eletrônico que abriu caminho à metamorfose sonocromática na vida de Neil. Esse novo dispositivo cibernético permiti-lo-ia perceber as cores através de ondas sonoras. O artefato, posicionado na cabeça do usuário, consiste em uma câmera que converte os comprimentos de onda de cores diferentes em tons audíveis, em que em seguida são transmitidas através de condução óssea. Dessa forma, Neil “Ouve cores”.

Adam Montandon afirma que embora as ondas de luz sejam muito altas para serem ouvidas, é possível transpor matematicamente através do software de conversão até ficarem dentro do comprimento de onda audível, de modo que a cor mais baixa do espectro (vermelho escuro) torna-se a nota mais baixa na escala (HARBISSON, 2013).

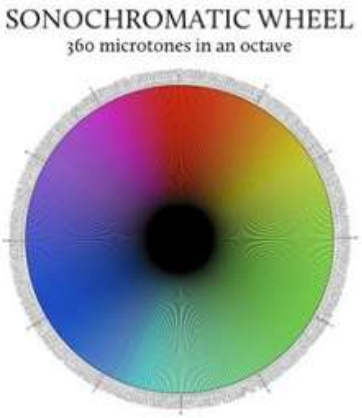


Figura1 – Círculo Sonocromático de Neil

Fonte: https://prezi.com/fyea7shiymdx/extra-sentidos/

Para abordar a relação entre som e cor na obra de Neil Harbisson, é importante apresentar a escala Sonocromática do mesmo. A Escala Musical Sonocromatica de Harbisson (2003) é uma escala microtonal e logarítmica com 360 notas em uma oitava e cada nota corresponde a um grau respectivamente da roda de cores. A escala foi introduzida para o primeiro eyeborg desenvolvido por Adam Montandon em 2004. Neil agora pode perceber 360 sons, um para cada grau na roda de cores, em que para cada tonalidade foi atribuída uma frequência audível entre 384 e 718 (HARBISSON, 2013).

Já a escala Sonocromatica Pura de Harbisson (2005) é uma escala não logarítmica baseado na transposição de frequências de luz para frequências sonoras. A escala descarta a cor como sendo parte de uma roda de cores e ignora a percepção logarítmica possibilitando ultrapassar os limites da percepção humana. Assim o eyeborg pode captar os espectros ultravioleta e infravermelho os quais o olho humano não pode ver, convertendo em frequências audíveis, possibilitando que Neil ouça e sinta os mesmos (HARBISSON, 2013).

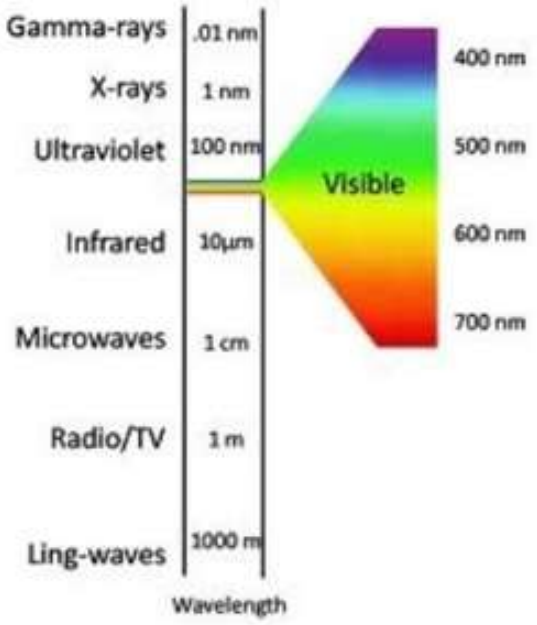


Figura 2. Espectro visível
Fonte: https://prezi.com/fyea7shiymdx/extra-sentidos/

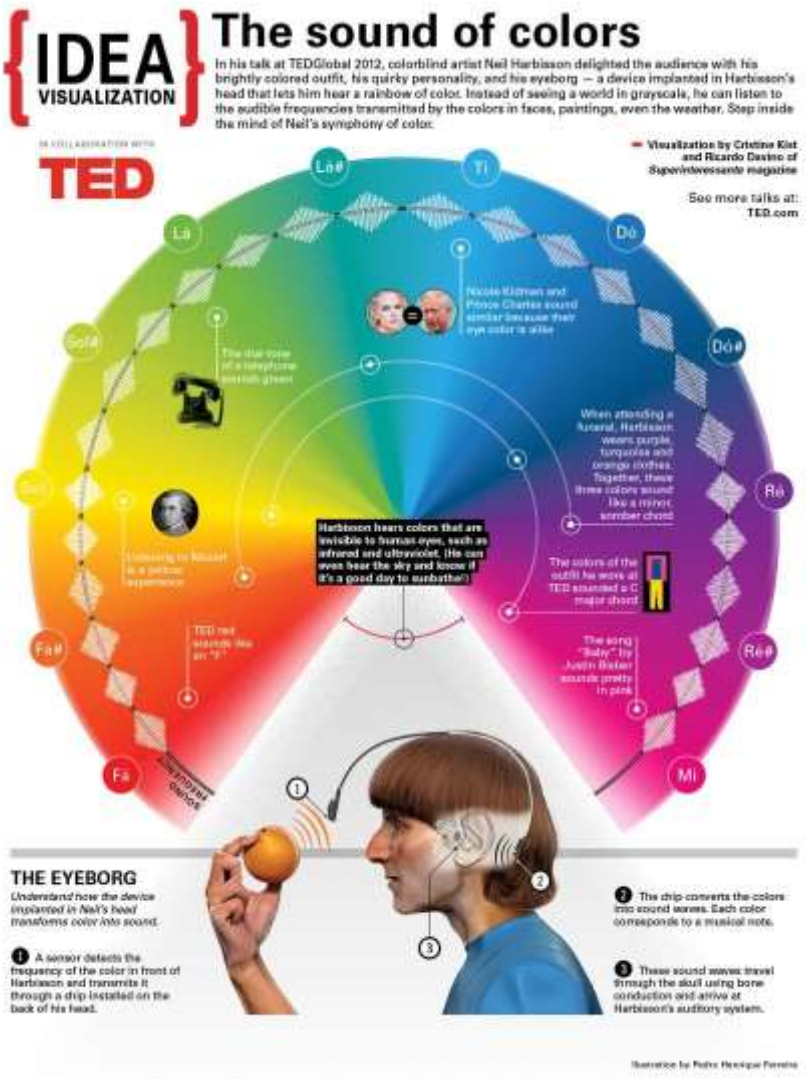


Figura 3- Funcionamento do eyeborg
Fonte: http://ideas.ted.com/the-sound-of-color-neil-harbissons-talk-visualized/

2.1 Obras de Neil Harbisson

Entre as obras de Neil pode-se destacar a sua série *Color Scores* que são quadros criados a partir das cem primeiras notas de uma música. Harbisson transpõe as notas de uma parte da música em "caixas" coloridas. A partir de peças clássicas de Beethoven e Mozart e, também peças contemporâneas de John Cage, Neil pinta as primeiras 100 notas de cada composição, trasladando as mesmas em caixas concêntricas, começando com a caixa mais interna de tal modo que, a peça expande para fora e finaliza nas laterais externas. A seguir um exemplo de um dos quadros de sua série:

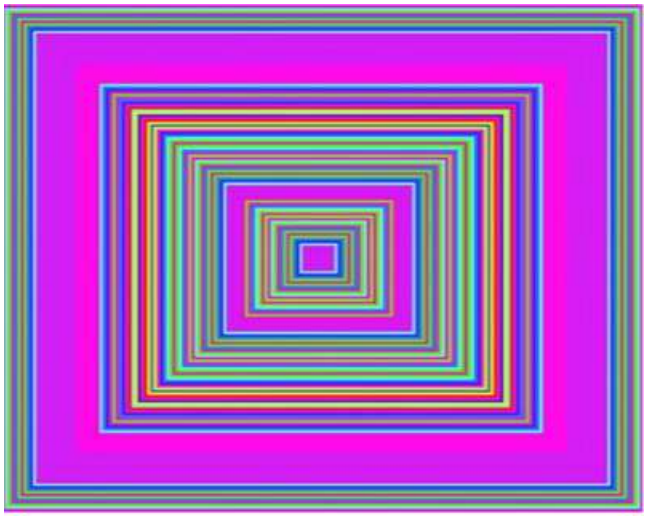


Figura 4 – Quadro da peça *Fur Elise* de Beethoven
https://www.theguardian.com/artanddesign/2014/may/06/neilharbisson-worlds-first-cyborg-artist

Conclusão

Posto as relações de som e cor e o trabalho de Neil repousa sobre a argumentação a pergunta referente ao possível caráter sinestésico da condição perceptiva do artista. Poder-se-ia assumir a condição de Neil como sendo uma sinestesia? Sabe-se que a partir do foi explanado brevemente, o caso do mesmo não se trata de uma sinestesia do tipo neurológica, ou até mesmo metafórica. Entretanto, sugere-se para o caso do mesmo uma possível sinestesia artificial, construída e induzida por intermediação de um artefato que atua como uma extensão dos sentidos.

Vale lembrar que Harbisson não deixa de estar percebendo a cor mesmo sendo de forma associativa, cuja onda ecoa através da condução óssea, permitindo ouvir e sentir a vibração e pressão. Desse modo, é cabido considerar que o sentido da visão neste caso se manifesta de forma fundamental através dos ouvidos e do corpo e seus vários níveis, e não a partir dos olhos para a percepção do tom da cor, levando a reflexão das várias formas de perceber visualmente.

Quanto ao aspecto cultural da cor há considerações a fazer quanto ao caso de Neil: para este os significados atribuídos sócio-culturalmente para uma cor, como por exemplo, o vermelho ser associado a um estado de alerta e impedimento representado pelos semáforos, para Neil Harbisson não faz sentido, uma vez que esta cor para ele é a cor mais relaxante com a menor frequência. Porém, ao mesmo tempo em que existe certa desconstrução destes significados por sua condição, há também sua submissão ao sistema de escala a qual o eyeborg é construído. Assim, se a escala fosse alterada, e se Neil tivesse nascido e morado em outra cultura bem diferente (provavelmente utilizar-se-ia outra escala), as associações entre som e cor seriam outras, e assim seus significados poderiam também modular. Tendo isso em vista, é coerente afirmar que de alguma forma ou de outra o artista possui uma percepção da cor apreendida culturalmente por meio de uma escala determinada, mesmo que esteja livre de outros significados culturais da cor.

É válido expor que a ideia do eyeborg como uma extensão do sentido se apresenta com um poder contributivo para o estudo da percepção no que tange os cinco sentidos e suas interconexões, representações sinestésicas, e novas formas de sensações.

Com isso indaga-se se a Cultura influenciaria qualquer tipo de Sinestesia e se há a fronteira entre o natural e o artificial na percepção. Dessa forma, esse estudo busca contribuir para o campo relativamente novo de investigação do fenômeno da sinestesia, usando o caso Neil Harbisson como exemplo das várias possibilidades de existência deste fenômeno, mas principalmente demonstrando como os sentidos da visão e audição em suas mais variadas formas de comparecimento podem junto, revelar diferentes formas de atuação da percepção, a dimensão integrada dos cincos sentidos, e as maneiras hegemônicas de perceber que se estabelecem culturalmente, muitas vezes limitando a percepção apenas a supremacia da visão em seu estado convencional. Assim, essas questões postas convidam a analisar de forma particular o fenômeno fundamental que intermedeia toda a história humana: a percepção.

Referências

BASBAUM, Sérgio R. **Sinestesia, arte e tecnologia**: fundamentos da Cromossonia. 1. ed. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2002.

BASBAUM, Sérgio R. Sinestesia e percepção digital. **TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo. v. 03, n. 6, jun. 2012. Disponível em:< http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2012/edicao_6/9-sinestesia_e_percepcao_digital-sergio_basbaum.pdf>. Acesso em: 28 Jan. 2017.

BOSSEUR, Jean-Yves: **Musique et beaux-arts:** de l´Antiquité au XIX siècle. Paris: Minerve, 1999.

CAZNOK, Yara B. **Música:** entre o audível e o visível. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

COOK, Nicholas: **Analysing musical multimedia**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

CYTOWIC, Richard E.: **Synesthesia:** a union of the senses. 1. ed. New York: Springer Verlag, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

HARBISSON, Neil. Cyborg Foundation. Disponível em:< http://cyborgproject.com/pdf/Neil-Harbisson-A-cyborg-artist.pdf>. Acesso em: 13 Mar. 2017

MEIJER, Peter. Artificial Synesthesia for Synthetic Vision. Disponível em:< https://www.seeingwithsound.com/asynesth.htm>. Acesso em: 13 Mar.2017

MORITZ, William. Abstract film and color music. In: TUCHMAN, M. et al. **The spiritual in art: abstract painting**. **1890-1985: [exhibition].** Los Angeles [etc.]: Los Angeles County Museum of Art [etc.], 1986. Cap. 14. p. 297-311.

RAMACHANDRAN, Vilayanur S.; HUBBARD, Edward M. Hearing colors, tasting shapes. **Scientific American.** v. 288, n. 5, May. 2003. Disponível em: <https://www.scientificamerican.com/article/hearing-colors-tasting-shapes/>. Acesso em: 28 Jan. 2017.

RILEY II, Charles A.: **Color Codes - modern theories of color in philosophy, painting and architecture, literature, music and psychology**. Hanover: University Press of New England, 1995.SILVEIRA, Luciana M. **Introdução a Teoria da Cor**. 2. ed.Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.

AS ORIGENS E OS SAMBAS

Antônio Marcelo Jackson F. da Silva[*]

Resumo:
Quando tratamos do samba, ritmo urbano que se constitui na cidade do Rio de Janeiro na segunda década do século XX, podemos entendê-lo como o resultado do cadinho cultural que se formou naquilo que se denominou Pequena África e, concomitantemente, também se reproduziu de forma polissêmica, ou seja, podemos e devemos falar de "origens" e de "sambas".
Frente a isso, para se realizar pesquisa sobre o tema, recorreu-se à metodologia onde a cultura é fruto das relações entre espaço, sociedade e tempo, fornecendo o escopo para a análise das consequências do tráfico africano para o Brasil e sua diáspora no território, privilegiando a presença na antiga capital com a embrionária presença de bantos e as migrações posteriores dos hauçás islamizados e, por fim, dos iorubas.
Da presença de cada um desses povos em contato com portugueses e nativos, surgem os ritmos que serão os pilares formadores do samba, tais como, o jongo e sua versão religiosa, o congado, o samba de roda do Recôncavo e o samba de bumbo ou samba rural paulista.
E nessa interseção de narrativas e experiências culturais surgem os "sambas" (o "paradigma da Praça Onze" e o "paradigma do Estácio", na terminologia de Carlos Sandroni) e todas as demais variações que serão produzidas ao longo do tempo (cf. SANDRONI, 2001)
Esse estudo, vale dizer, é parte do projeto desenvolvido em parceria entre o Departamento de Educação e Tecnologias e a Rádio UFOP Educativa, cujo produto final foi o programa de rádio "No Tempo do Samba, primeira temporada", transmitido pela emissora citada e por outras quatro em território brasileiro. Todo o material pode ser ouvido e lido no sítio www.notempodosamba.com.br onde, inclusive, o interessado terá as fontes bibliográficas consultadas para cada parte da série.

Palavras-Chave: Samba. Origens. Bantos. Hauçás. Iorubas

Introdução

Décadas já tinham se passado desde que o Marques de Lavradio determinou em 1779 a transferência do desembarque dos navios negreiros do Largo da Paço, atual Praça XV de Novembro, para a região do Vallongo (atual Zona Portuária do Rio de Janeiro). Ali, naquela parte da cidade desenvolveu-se toda a atividade portuária e, por um somatório de outros fatores, a presença marcante de negros forros e escravos de ganho formando um cadinho cultural a partir da reunião de portugueses galegos, mais humildes, que desde sempre habitavam o Morro da Conceição, bantos originários de Moçambique e Angola que povoaram as regiões dos atuais Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, os migrantes baianos (primeiramente os islamizados malês e no final do século XIX, iorubas/nagôs) e, por fim, judeus.

Não é de se estranhar que elementos religiosos, culturais, culinários e musicais tenham se misturado nesse enorme caldeirão ao longo de todo o século XIX e princípios do século XX, mesmo que tal mistura não tenha ocorrido necessariamente de forma pacífica, até porque

[*] Doutor em Ciência politica, pelo IPERJ; Professor do Departamento de Educação e Tecnologias da UFOP. (amjfs@yahoo.com.br)

inúmeros conflitos originários da África embarcaram nos mesmos navios negreiros que promoviam a diáspora negra.

Assim como também, pelos limites geográficos determinados ora pelo conjunto sem-fim de morros cariocas, ora pelo manguezal de origem, ora, por fim, pelos negócios que se realizavam na capital do Império e, futuramente, da República, essa reunião de diversos grupos sociais num ambiente delimitado produziu com o tempo um novo conjunto cultural cujo resultado mais conhecido é o samba, em seu "Paradigma da Praça Onze", na expressão feliz de Carlos Sandroni (cf. SANDRONI, op.cit.). Da mesma maneira, esses novos valores travaram intenso diálogo com os já existentes, produzindo por inúmeros desdobramentos aquilo que se convencionou chamar de carioca.

O primeiro resultado desse desdobramento entre o que o compositor Heitor dos Prazeres denominou Pequena África e os demais segmentos sociais da cidade foi um outro formato de samba, o "Paradigma do Estácio": do primeiro, uma influência marcante do ritmo musical denominado maxixe; deste último, uma clara conversa com a marcha.

Dito isto, além da diversidade em sua origem, constata-se uma também diversidade no formato. Mas, vejamos como cada etapa se processou.

1. Distribuição Geográfica dos Grupos Africanos no Brasil, suas Matrizes Culturais e suas Tensões

O tráfico de escravos que se inicia na primeira metade do século XVI para as terras brasileiras em sua forma se realiza tanto por razões comerciais quanto por motivações físicas pela distância da África em relação à América e as correntezas do oceano Atlântico, numa distribuição específica nas capitanias que em parte será a responsável pelas características culturais que se forjará no Brasil. Da região do Golfo da Guiné, notadamente dos portos de Ajudá e Porto Novo, vinham os contingentes genericamente denominados sudaneses (em sua maioria islamizados) e habitavam a região noroeste do continente africano, sendo alocados majoritariamente em Pernambuco.

Poucos anos depois, saiam dos portos de Mocambo (atual Moçambique), Benguela e Mossamedes (estes dois últimos na atual Angola) grupos bantos (cf. MENDONÇA, 1933: 34 e ss.) que foram dispostos em grande parte na atual região Sudeste do Brasil (Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo) e nos atuais estados mais ao norte da região Nordeste (Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e Maranhão). Nos dois casos a característica que une esses dois

momentos da diáspora africana é a desintegração dos núcleos familiares como forma de se ampliar a dominação.

No século XVIII, partindo da chamada Costa da Mina, chegam no Brasil e desembarcam em larga escala na Bahia, os outros grupos malês (muçulmanos) e os primeiros nagôs/iorubas, que serão majoritários na última etapa do tráfico negreiro e notadamente serão aportados na Bahia no século XIX.

E linhas gerais, pode-se dizer que o litoral brasileiro, entre o Maranhão e São Paulo, foi ocupado pelas nações africanas da seguinte maneira: do Maranhão ao Rio Grande do Norte, bantos; em Pernambuco, malês; na Bahia, bantos, malês e iorubas; Rio, Minas e São Paulo, bantos (cf. VERGER, 1982; LOPES, 2011).

Sem desmerecer todo o processo histórico e para vincularmos essas observações a nosso tema central, essa distribuição é de fundamental importância para o entendimento sobre a cultura em seus vários vieses no território brasileiro. De um lado, pode-se compreender melhor a semelhança do canto do tambor de crioula, do Maranhão, com os cânticos do jongo do Rio de Janeiro e Minas, por exemplo; da mesma forma que se percebe os aspectos mouriscos das modulações melódicas e harmônicas da música pernambucana.

Evidentemente, a presença marcante de dois ou mais grupos em um mesmo espaço geográfico contribui para que em alguns casos novos elementos surjam. Todavia, isso não ocorre de maneira pacífica, como alguns acreditam. Notadamente entre os iorubas/nagôs e os hauçás as relações não eram pacíficas desde a África, visto que, como eram povos fronteiriços, os conflitos marcavam o passar dos séculos ambas as sociedades e, para os primeiros, a islamização dos últimos fora como que uma traição a certas raízes comuns (cf. COSTA E SILVA,1992). Transladados para o Brasil, essa tensão entre os grupos também inseria os bantos, mesmo que não se registrasse qualquer guerra destes com os dois primeiros em território africano.

Havia, sem dúvida, uma clara distinção a partir das próprias características culturais e religiosas. Os hauçás, muçulmanos, eram letrados e tinham vida austera; os iorubas possuíam tradições orais e tinham em sua cosmogonia religiosa os orixás; os bantos, por sua vez, também de tradição oral, possuíam crença em um deus único que não podia ser representado por imagens (DAIBERT, 2015; p.11). Assim como também, a dita proximidade entre hauçás e iorubas fará com que criem uma língua comum, o “eubá”, e que será praticada nas regiões do Brasil onde os grupos se fixaram ao longo do tempo, excluindo os bantos dessas relações (cf. RIO, 1951; p. 13).

1.1 As Migrações Baiana e Mineira para o Rio de Janeiro

Se no território brasileiro a distribuição se deu aproximadamente dessa forma, na cidade do Rio de Janeiro assumiu características próprias, isto porque, em primeiro lugar a ocupação original entre o século XVI e XVIII foi quase que exclusivamente banto. Uma segunda característica é que a presença de hauçás e iorubas na cidade não ocorre necessariamente pelo tráfico negreiro, mas sim, por outros elementos históricos.

Em 1835, na Bahia, os escravos islamizados promoveram uma enorme revolta que assombrou Salvador. Por se tratar de grupo letrado, historicamente os hauçás/malês se destacavam na sociedade baiana e assumiam posições de destaque, seja dentro da própria escravaria, seja por conseguirem suas alforrias em tempo mais curto que os demais grupos. Apenas para se ter uma ideia, se tomarmos como referência os estudos do principal pesquisador sobre o tema, o historiador João José Reis, de uma população de aproximadamente 65 mil habitantes, 78% eram escravos, forros e mestiços, e destes parte significativa eram muçulmanos (cf. REIS, 2003).

O impacto da Revolta dos Malês foi enorme fundamentalmente por dois motivos: o primeiro deles, por se tratar do grupo mais organizado dos escravos de Salvador (que fatalmente poderia estimular outras rebeliões) e, o segundo, por ocorrer na Regência, período da história política brasileira quando uma sucessão de revoltas se espraiou por todo o território nacional.

O resultado foi que, além das prisões e condenações à morte, um outro surpreendente castigo se deu numa época em que o tráfico de escravos definhava em virtude das pressões inglesas e inevitavelmente fazia com que o preço do cativo aumentasse: os muçulmanos foram expulsos de Salvador ou, para aqueles que ficaram, estes foram proibidos de praticar seus cultos (para se ter ruma ideia, todos os planos da revolta foram redigidos em árabe). Um grande contingente foi degradado para a África e chegando na região da atual cidade de Lagos, na Nigéria, fundou uma comunidade brasileira que perdura até os dias atuais. Um grupo menor formado por negros libertos, migrou para o Rio de Janeiro, e por se tratar de um contingente de forros, podiam se instalar onde melhor entendessem e pudessem. Letrados e detentores de alguma atividade que podemos chamar de profissional, a região central da capital do Império foi a mais atrativa para eles, notadamente, a área próxima ao porto, onde inúmeros trapiches serviam de armazéns e as transações comerciais davam o mote da vida cotidiana. A presença islâmica no Rio de Janeiro foi tão marcante durante bom tempo que, por volta de 1869 o Conde Gobineau, ministro da França no Brasil, escreveu relatório político onde dois livreiros franceses vendiam cerca de 100 exemplares do Alcorão por ano. De

acordo com o relato, essas vendas ocorriam fundamentalmente para escravos e ex-escravos que deviam ainda superar os seguintes obstáculos: era um livro caro e inúmeras vezes a compra feita à prestação e todos eram redigidos em árabe, fazendo com que também tivessem de adquirir uma gramática com explicações em francês (cf. COSTA E SILVA, 2004, p. 285) .

Poucos anos depois a Lei Eusébio de Queirós pôs fim ao tráfico negreiro em 1850. Contudo, por se tratar de uma sociedade pautada nas relações escravistas tanto nos termos econômicos, quanto nas relações sociais, essa medida política apenas provocou a disparada nos preços dos cativos numa região como o Vale do Paraíba fluminense, que se mantinha a duras penas na produção de café, saltando de 800 mil para um conto e quinhentos mil réis. Com isso, estimulou-se a venda de escravos do Nordeste açucareiro para a província do Rio e parte destes cativos foram alocados na capital. Evidentemente não se tratou de uma migração nos termos habitualmente usados; porém, essa ação provocou a primeira leva de iorubas para a Sede do Trono.

Mais à frente, com a Lei Áurea em 1888, teve início a segunda grande migração baiana para o Rio de Janeiro. Sem vínculos com Salvador ou arredores, parte da população negra se desloca para a capital do país e por já encontrar um enorme contingente pela região portuária da cidade e adjacências, ocupa esses espaços e traz consigo novas relações sociais.

De um lado, a convivência entre iorubas e o restrito grupo de malês na Bahia produziu uma miscigenação criando novos valores culturais e, inevitavelmente, religiosos. O exemplo mais acabado disso foi o candomblé: se os orixás são todos inequivocadamente nagôs, as roupas, balangandãs, turbantes e parte dos ritos são notadamente islâmicos. Dois detalhes nesse caso valem ser destacados: na cidade do Rio de Janeiro era claro nos primeiros anos do século XX qual a matriz do candomblé que se praticava; se a liderança fosse de uma Ialorixá (uma mulher), o terreiro era de matriz ioruba/nagô; se, ao contrário, a liderança fosse de um Babalorixá (um homem) praticavam-se os ritos muçulmanos. O segundo detalhe é que essa regra foi quebrada uma única vez nessas primeiras décadas do século XX por João Alabá, no bairro da Saúde, que era babalorixá e seguia os ritos nagôs.

Contudo, essa relações não geraram exclusivamente novas relações sociais pacíficas. João do Rio, em texto clássico recupera um depoimento primoroso sobre isso de um ioruba que lhe servia de guia nessas áreas da cidade: “os alufás (muçulmanos) não gostam da gente-de-santo a que chamam de auauadó-chum; a gente-de-santo despreza os bichos que não comem carne de porco, tratando-os de malês” (RIO, op.cit. p. 18).

Poucos anos depois, vem a terceira migração com o fim da Guerra de Canudos, sertão da Bahia, em 1897. Frustrados com a recusa do Exército em incorporar todos os soldados que

atuaram no conflito, centenas se dirigem para a capital da República e, como na época era comum as mulheres e filhos acompanharem os militares, inúmeras famílias desembarcaram no Rio de Janeiro no final do século XIX. Sem ter aonde ficar, a maior parte se estabeleceu no Morro da Formiga que passou se chamar ora como Morro da Favela (em virtude de um arbusto comum na região de Canudos), ora como Morro da Providência (tanto por ser continuidade do Morro da Providência da região da Gamboa, quanto pela "providência" tomada por estes migrantes) e um grupo menor estabeleceu-se no em torno da Quinta da Boa Vista, antiga residência da Família Imperial Brasileira e que se encontrava abandonada naquele período. Alguns anos depois com a transformação da área em museu, esses militares se estabeleceram no chamado Morro do Telégrafo, que era um loteamento feito pela viúva do Visconde de Niterói. Como na base desse morro se estabeleceu uma fábrica de chapéus denominada Chapéus Mangueira, com os anos o mesmo recebeu o nome de Morro da Mangueira.

Nesse sentido, pode-se dizer que as migrações baianas para o Rio de Janeiro se concentraram em sua maior parte entre a Zona Portuária e a área próxima à Estação de Ferro Central do Brasil, ao lado do Morro da Providência e da Praça Onze (originalmente Rocio Pequeno e, depois, Praça Onze de Junho em homenagem a uma das batalhas da Guerra do Paraguai), resguardando-se um grupo menor para o Morro da Mangueira.

Concomitantemente neste mesmo fim do século XIX no período pós-Abolição da Escravidão uma leva enorme de libertos migra do território mineiro para o Vale do Paraíba e daí, reunidos aos que já ali habitavam, seguem para a capital da República. Esse contingente ocupa áreas que muito recentemente se incorporaram ao cenário urbano, seja por algum planejamento (como no caso de um bairro como Marechal Hermes, em 1912), seja por loteamentos que se realizam entre o fim dos oitocentos e início dos novecentos como nos casos de Madureira, Oswaldo Cruz (originalmente chamado de Rio das Pedras) e o Morro do Salgueiro, este último na região do Engenho Velho (atual bairro da Tijuca).

A unidade cultural desses novos migrantes era banto. Somando-se a isso, por habitarem originalmente regiões agrícolas com famílias que se formaram dentro da escravaria, ao aportarem no Rio de Janeiro e ocuparem áreas vazias, sem a necessidade de interlocução ou disputa com grupos ali residentes, puderam manter suas tradições apenas adaptando-as ao novo espaço geo-urbano. Não é de se estranhar, portanto, que na região de Madureira (mais especificamente no Morro da Serrinha) e no Morro do Salgueiro possamos encontrar até os dias de hoje a prática do jongo, ritmo musical que tem origem no Vale do Paraíba e em parte

das Minas Gerais e que servirá de escopo na formação do samba, mais particularmente no "Paradigma do Estácio".

2 A Pequena África, o Estácio e a Zona do Mangue

Essas diversas migrações descritas até aqui indicam a configuração de um novo mapa para a então capital do Brasil e não somente por esses novos habitantes. Alicerçado por uma série de problemas de saúde pública, por um lado, e pelo desejo de se apagar a cidade colonial que se forjara ao longo dos séculos, por outro, o processo de reforma que se instalou na cidade a contar do prefeito Pereira Passos (1902-1906) produziu o primeiro grande aterramento sobre o mar que mudou a linha do litoral do porto da cidade e, principalmente, a construção da Avenida Central (mais à frente denominada Avenida Rio Branco) que determinou a demolição de mais de seiscentos prédios, boa parte desses originalmente cortiços. O resultado desse projeto é que a região do Vallongo e da Pedra do Sal passaram a ter uma distância de aproximadamente 800 metros da linha costeira, separados do mar pela construção de inúmeros galpões; assim como também, a população que habitava o conjunto de cortiços derrubados, foram habitar o Morro da Providência, coabitando o espaço com os baianos que para ali migraram poucos anos antes.

Temos então numa área entre o Vallongo e a Pedra do Sal, o antigo Mercado Municipal da cidade (nos limites da recém criada Avenida Central), a Praça Onze (próxima a Estação de Ferro Central do Brasil), o Morro da Providência e a região da Gamboa, uma concentração de pobres originais dos cortiços do Centro do Rio de Janeiro, hauçás que migraram para a cidade desde 1835, iorubas que chegaram a contar do final do século XIX, soldados pobres após a Guerra de Canudos, todos negros e mestiços, formando um caldeirão cultural ímpar na história da cidade. Uma sociedade surpreendentemente multifacetada em suas tradições e que, pela convivência em um mesmo espaço geográfico, gera pouco a pouco novos valores que passarão a ser a referência desse mesmo grupo social. Os valores construídos por essa população negra e mestiça (ou "preta de tão pobre", numa paráfrase a Caetano Veloso e Gilberto Gil) será tão marcante que no final da década de 1920 o compositor Heitor dos Prazeres a chamará de "Pequena África". Nas atividades econômicas se faziam presentes no cais do porto e nos pequenos comércios ou mesmo bancas nas ruas da cidade tradicionalmente comandadas por mulheres que passarão a ser conhecidas pela alcunha de "tia" ou "tia baiana". Na vida religiosa, ainda que restritas às casas, praticavam o islamismo ou o abrasileirado candomblé, já com características tanto iorubas quanto hauçás.

Para ambos os casos formaram-se redes de solidariedade entre os grupos, a despeito das tensões que ainda permaneciam.

Nos limites da Pequena África, desde pelo menos 1870 formou-se na conhecida região do Mangue uma área de meretrício que na virada do século era a maior de toda a América Latina. A chamada Zona do Mangue, entre a Praça Onze e o Estácio, beirando a Cidade Nova, se construiu historicamente a partir de dois escopos: de negros bantos e mestiços do Estácio e da ação da organização criminosa Zwi Migdal (cisão de cafetões judeus sediados na Argentina) e especializada no tráfico internacional de mulheres. Os bantos da região do Estácio praticam em larga escala a luta angolana conhecida por capoeira; com o tempo, suas habilidades foram utilizadas por políticos (como cabos eleitorais) e, por fim, eram temidos inclusive pela polícia. Esses capoeiras serão a antessala do "malandro carioca" que surgirá na década de 1920. Já a Zwi Migdal, na Zona do Mangue, trará um enorme contingente de mulheres do leste europeu e como seu nome original era Associação para Ajuda Mútua de Varsóvia, essas mulheres passaram a ser conhecidas no Rio de Janeiro como "polacas".

A relação entre os capoeiras do Estácio e as polacas da Zona do Mangue fez com que em pouco tempo diversos se transformassem em cafetões; em linhas gerais, pode-se dizer que na medida em que os capoeiras viravam malandros isso significava também que passavam a comandar bordéis ou "oferecer proteção" à prostitutas (cf. FRANCESCHI, 2014). Vale como curiosidade que parte significativa desses malandros eram compositores como, por exemplo, Brancura, Nilton Bastos, entre outros, assim como também a convivência dessas mulheres judias com esses malandros vinculados à música foi uma das variáveis fundamentais para a presença de inúmeros instrumentistas e compositores judeus na música brasileira da primeira parte do século XX.

3 O Paradigma da Praça Onze

Essa intensa convivência num pequeno espaço geográfico produziu, conforme já dito, novas relações sociais e novos elementos culturais; e para o caso da Pequena África um fator econômico e outro religioso contribuíram enormemente na criação do samba. Do primeiro, por se tratar de um conjunto de pessoas que eram em sua maior parte letrados e pequenos comerciantes a condição financeira permitia a aquisição de um mobiliário pouco acessível a maior parte da população carioca. Instrumentos musicais como o piano, a flauta, o oboé, não eram baratos e somente podiam ser comprados por alguém com alguma posse e tal realidade somente podia ser observada na cidade do Rio de Janeiro em duas regiões: nos recém-criados

bairros da Glória, Flamengo e Botafogo (local dos mais endinheirados cariocas) ou na Pequena África, como uma marcante, ainda que singela, elite negra.

Somando-se a esse fator econômico, inúmeras casas eram também centros de candomblé, pouco importando se de matriz ioruba ou hauçá. Nesse caso, pela fundamentação religiosa, os instrumentos de percussão vinculavam-se exclusivamente à cerimônia de fé, ou seja, para esses grupos era incompreensível a utilização de atabaques, por exemplo, no cancioneiro popular. Tal prática foi determinante para os primeiros ritmos musicais que surgiram na cidade do Rio e, mais até, para a também jovem indústria fonográfica no país: somente em meados da década de 1930 é que se passou a utilizar percussão nas gravações musicais. Isso explica substancialmente ritmos como o chorinho, a marcha-rancho, o lundu, o maxixe no Rio de Janeiro entre meados do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Concomitantemente, essas mesmas casas notadamente na região da Praça Onze possuíam aproximadamente a seguinte distribuição dos espaços: na frente à residência propriamente dita e nos fundos o terreiro de candomblé (cf. MOURA, 1995). Nesse momento torna-se pertinente uma observação quanto às práticas religiosas que não fossem o catolicismo. Somente após 1870 em virtude da imigração de um grupo de alemães é que foi liberado culto religioso distinto daquele vinculado ao Vaticano. No caso específico das religiões de origem africana ou que chegaram aqui pelos africanos não existiu até pelo menos a década de 1930 qualquer perseguição e, vale ressaltar, inúmeros foram os casos de membros da elite econômica ou política que frequentavam centros espíritas ou terreiros de candomblé como eram os casos de Hermes de Fonseca e Pinheiro Machado. Um dos mais famosos episódios se deu com Wenceslau Brás, Presidente da república: com uma ferida na perna que nenhum médico curava, foi tratado pelas ervas de Tia Ciata (Hilária Batista de Almeida), e teve dele a eterna gratidão e amizade.

Assim, frequentar a casa de uma das “tias” da Praça Onze, fosse pela cerimônia do terreiro, fosse pelas festas que inúmeras vezes aconteciam, era coisa comum e dava prestígio aos participantes. Em uma delas no ano de 1916 surgiu um mote que até onde se sabe diversos contribuíram com versos de improviso, como era costume. Parte dos músicos que participaram nessa festa, apresentam a canção no Teatro Velo, no bairro da Tijuca, no dia 27 de outubro com o título de “Roceiro”; em 3 de novembro ocorre nova apresentação e a música passa a se chamar “Pelo Telephone”. Por razões pouco claras, Ernesto Joaquim Maria dos Santos, o Donga, e o jornalista Mauro de Almeida registram a música no Tabelião Fonseca Hermes; em seguida, no dia 20 de novembro, dão entrada na Seção de Registros da Biblioteca Nacional e em 27 de novembro de 1916 adquirem o registro de “Pelo Telephone, samba

carnavalesco". De forma surpreendente, a música faz enorme sucesso no ano seguinte e este pode ser creditado a dois fatores. O primeiro deles é que "Pelo Telephone" apresenta inúmeras novidades em relação as demais. Não podia ser classificada como maxixe, pois a modulação rítmica possuía distinções e não tinha um mote nordestino das inúmeras canções que à época faziam sucesso na capital federal e que recebiam a alcunha de "samba". Era algo completamente novo em termos de ritmo musical. O outro fator foi uma paródia que surgiu logo após a gravação original de fevereiro de 1917 a partir de uma campanha do jornal A Noite contra o governo da cidade por não reprimir o jogo. Na letra original, os versão são "O chefe da folia pelo telefone manda me avisar/ Que com alegria não se questione para se brincar" e a paródia fala "O chefe da polícia pelo telefone manda me avisar/ Que na Carioca tem uma roleta para se jogar".

Seja pela letra oficial, seja pela paródia, o fato é que "Pelo telefone" modificou profundamente a música carioca e praticamente em sequência inúmeros foram os cantores e compositores que se debruçaram sobre o novo ritmo. O samba entrou na pauta dos shows, das gravações, dos inúmeros cafés. Já década de 1920 um dos frequentadores das casas da Praça Onze alcança enorme sucesso como compositor: José Barbosa da Silva, o Sinhô. Autointitulado "Rei do Samba" é gravado na voz de Francisco Alves e a contar do surgimento das gravações elétricas no Brasil, em 1925, também por Mário Reis (os dois maiores nomes da música no período) e seu nome brilhará até sua morte em 1930.

4 O Paradigma do Estácio

Com o sucesso do samba se consolidando na década de 1920, inúmero outros músicos e compositores fora da Praça Onze também começaram a tamborilar ritmo. O problema é que à exceção do violão ou vez por outra de uma flauta, encontrar pianos e demais instrumentos nas casas conforme já dito era muito pouco provável pelo alto custo.

Contudo, um elemento distinto contribuiu para soluções ao problema. Não havia nas demais regiões da cidade qualquer censura ao uso da percussão em ritmos de festa; para os bantos que ocupavam todo o restante do Rio de Janeiro, o uso de tambores, por exemplo, era tanto comum nas ações religiosas como o congado, quanto nas festas e cantos de trabalho, como o caso do jongo. Assim, em 1928, no Estácio, Alcebíades Barcelos (que será mais conhecido pelo apelido de Bide) cria o surdo a partir de um latão de manteiga, aros e pele de cabrito; mais ou menos pela mesma época, João Mina, também do Estácio, faz adaptações num instrumento de origem angolana e o insere na música popular (a cuíca) e o mesmo acontece com o tamborim no mesmo final da década de 1920.

Por esse período um dos nomes mais conhecidos pela sua liderança era de Ismael Silva. Nascido numa aldeia de pescadores em Niterói mudou-se com a mãe ainda na infância e segundo seu depoimento foi sozinho bater na porta de uma escola pedindo a sua diretora que o matriculasse. Em 1928, numa parceria com Nilton Bastos (a música intitulada "Me Faz Carinhos" é gravada por Francisco Alves e conquista enorme sucesso. Nesse mesmo ano, numa conversa com amigos em um bar no Largo do Estácio que ficava em diagonal a uma escola de normalistas (que formava professoras do ensino primário), Ismael cunha uma das frases mais famosas do universo musical brasileiro: "ali do outro lado é uma escola que forma professoras; aqui somos nós que damos aula de samba, portanto, aqui é uma escola de samba". Porém, segundo o próprio Ismael, o que se pretendia naquele momento era a criação de um bloco carnavalesco que não tocasse as marchinhas tão comuns daquele tempo, mas sim, que tocasse samba; mas, o samba que se fazia, o "Paradigma da Praça Onze", não era próprio para um desfile. Assim, reunindo elementos rítmicos do jongo e da marcha, Ismael Silva criou aquilo que chamou de "samba de sambar andando"; um samba que pudesse ser tocado e cantado ao mesmo tempo em que se caminhava pelas ruas como faziam os ranchos e blocos carnavalescos. Surgia o "Paradigma do Estácio" (cf. SANDRONI, op.cit.) já com inúmeras características próprias. Era, de fato, uma outra forma de samba; tocava-se com instrumentos de percussão e por fim teve um auxílio inesperado. Como alguns dos compositores eram também cafetões na Zona do Mangue, região ao lado do Largo do Estácio, a organização do primeiro bloco carnavalesco que fizeram, a Escola de Samba Deixa Falar, recebeu apoio das prostitutas por "sugestão de seus protetores" (cf. FRANCESCHI, op. cit. & SANDRONI, op. cit.). Desnecessário dizer que o impacto realmente foi grande na cidade e noticiado por todos os jornais.

Por outro lado, o "Paradigma do Estácio" com sua distinta proposta estética e pelo uso de instrumentos musicais de fácil acesso rapidamente se espalhou por outras áreas da cidade que também possuíam uma população marcadamente banto, como eram os casos de Madureira, Oswaldo Cruz e Salgueiro, ou por possuírem uma população notadamente pobre, como no caso do Morro da Mangueira. Não é de se estranhar que na mesma década surjam as escolas de samba Deixa Falar, no Estácio, Estação Primeira de Mangueira, no Morro da Mangueira no mesmo ano de 1928, e um bloco fundado em 1923 entre Oswaldo Cruz e Madureira mude sua configuração rítmica e nome para Escola de Samba Vai como Pode e que trocará seu nome em 1935 para Portela.

Conclusão

Pode-se identificar que a dupla origem do samba se prende tanto a elementos culturais, quanto a fatores geográficos. Ainda que seja possível identificar as raízes do ritmo ou suas matrizes africanas como no samba de roda do Recôncavo Baiano ou no samba de bumbo ou samba rural de São Paulo, é no Rio de Janeiro que as duas formas primárias desse ritmo musical surge e, mais especificamente, a partir da Pequena África ou em diálogo direto com ela. De um lado, os fundamentos iorubas e hauçás que formaram o caldo básico para a primeira modulação do samba em 1916; de outro lado, os batuques bantos e uso dos instrumentos de percussão permitindo novas concepções para o ritmo. São as condições sociais, culturais e econômicas de grupo reunidas em um mesmo espaço que permitem que os samba seja forjado.

Pode-se perguntar, afinal, se o segundo não poderia ser pensado como um desdobramento do primeiro. Em tese a resposta é não, pois têm modulações diferentes e existem independentemente um do outro. Pode- se perguntar se apenas as motivações estéticas (um "samba de sambar andando") deram o arcabouço para que o "Paradigma do Estácio" ficasse muito mais popular que o "Paradigma da Praça Onze" ou se foi um conjunto de outros fatores. Quem sabe um dia tenhamos essa resposta.

Uma das poucas certezas que se pode ter numa história social do samba é que origem e resultado são múltiplos, quase que mantendo a diversidade da mesma sociedade que o criou.

Referências

COSTA E SILVA, Alberto. *A Enxada e a Lança*. São Paulo: Nova Fronteira, 1992

_____. Comprando e vendendo Alcorões no Rio de Janeiro do Século XIX. Estudos Avançados, v.18 nº50, São Paulo, janeiro/abril, 2004.

DAIBERT, Robert. *A Religião dos Bantos: novas leituras sobre o calundu no Brasil Colonial*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.28, nº55, p. 7-25, janeiro-junho, 2015.

FRANCESCHI, Humberto. *O Samba de Sambar do Estácio*. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2014.

LOPES, Nei. *Enciclopédia da Diáspora Africana.* São Paulo: Selo Negro, 2011

MENDOÇA, Renato. *A Influência Africana no Português do Brasil*. Rio de Janeiro: Sauer, 1933.

MOURA, Roberto. Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

REIS, João José. *A Rebelião Escrava no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

RIO, João do (Paulo Barreto). *As Religiões do Rio*. Rio de Janeiro: Simões, 1951.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente.* Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

VERGER, Pierre Fatumbi. *Os Orixás.* São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

SOBRE A IMAGEM DO PENSAMENTO EM DELEUZE E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA E A MÚSICA

Bruno Maia de Azevedo *

Resumo:
Já são comuns os apontamentos a respeito da necessidade de revitalização da produção de uma crítica social e cultural mais efetiva, voltada para transformações sociais necessárias, de maneira a promover uma possível emancipação das sensibilidades. A filosofia de Deleuze se alinha a um pensamento que busca dar ênfase às transformações, à produção da diferença, à diversidade, às multiplicidades. Se apresenta como uma fonte abundante de conceitos para pensar a sociedade, a cultura e também a música a partir de uma perspectiva criativa e dinâmica - é um pensamento de resistência. Sobretudo de resistência a forças de dominação que agem diretamente na construção de subjetividades. Estas forças, assim como o ferro e o fogo, impõem-se violentamente, mas de forma sutil e dissimulada.
Este artigo trata de um conceito fundamental na filosofia de Deleuze, buscando correspondências com outras teorias críticas da cultura e da sociedade e suas ressonâncias no campo da música. O problema embutido no conceito de 'Imagem do Pensamento' é aquilo que se apresenta como pretensão de verdade. Segundo Deleuze, há um fundamento, uma tentativa de estabelecer um começo que sustenta conceitos e subjetividades que limitariam as possibilidades de relação do homem com o mundo e, consequentemente, com a expressividade musical e artística. Trata-se da atribuição de um início para o próprio pensamento a partir do seu entendimento como uma faculdade biológica, natural e intuitiva. Deleuze defende que o pensamento, em sua máxima potência, é necessariamente criativo e não tem nada de natural. Depende da interação com outras forças, como a memória, a imaginação, a capacidade de expressão e, sobretudo, do encontro com o que está fora do pensamento, com o mundo exterior, com a diferença. Produzir pensamento, de certa maneira, é algo violento, é um choque entre corpos, entre o que é diferente entre si. Portanto, a Imagem do Pensamento está conectada a uma representação do próprio pensamento como algo passivo, natural e intuitivo. É necessário confrontar esta ideia para conectar o pensamento a forças ativas e criativas, de maneira a produzir novas possibilidades de vida. E isto é possível, antes de tudo, através da arte.
O pensamento musical conectado a forças ativas e criativas precisa resistir aos fundamentos que se apresentam como uma pré-cultura, como uma pré-música. Trata-se de encontrar sua diferença, seu verdadeiro começo não num acordo com a Imagem ou com as representações já legitimadas pela cultura, mas numa 'luta rigorosa contra a Imagem'. A música precisa se conectar ao movimento – e o que move é a diferença e não a identidade. Ela precisa da não-música para alcançar o máximo de sua potência.

Palavras-Chave: Musicologia. Deleuze. Imagem do Pensamento. Filosofia.

Introdução

Diante do esforço em compreender as transformações sociais após a Revolução Industrial, um fato se destaca: do ponto de vista cultural, dificilmente há um elogio a respeito destas novas dinâmicas. Por que? Talvez porque desta nova realidade, que se projeta como algo globalizante, emergem novas forças, novas relações de poder e controle, que se configuram, sobretudo, a partir das subjetividades. De certa maneira, é possível afirmar que a reflexão acerca dos acontecimentos sociais e históricos não procura substituir o acontecido,

* Doutorando em Música (UniRio). (brunopy@yahoo.com.br)

mas entender o que se deu da forma mais completa possível. Ainda que exista a pretensão de rearranjar determinadas forças para que um novo acontecimento se dê de outra forma, o que é importante para a reflexão é a boa interpretação, que evite o embuste, o falso, o engano. É necessário denunciar as pretensões de verdade. Este seria o desafio ético por excelência dos estudos sociais e culturais. Na perspectiva filosófica de Deleuze, o interesse se localiza menos no diagnóstico ou nas consequências e mais na produção, no engendramento, no lugar e no momento da gênese de um ato criativo que eventualmente se coloca como fundamento. Para o filósofo, é preciso partir de um fato, mas a produção é o que mais importa. Este posicionamento diante dos acontecimentos, no entanto, não coloca, necessariamente, a filosofia de Deleuze e as reflexões sociológicas, etnográficas e antropológicas em planos opostos. Em alguns momentos e em alguns lugares elas se tocam. E a expressão musical enquanto produto de subjetividades está inserida nesta dinâmica.

1. O Problema da Imagem do Pensamento

O 'duplo' ocupa lugar de destaque no pensamento de Deleuze. Não porque implique divisão ou repartição, mas, sobretudo, desdobramento, mais de uma relação. Aqui se dá um combate propriamente filosófico entre os duplos platônicos da ideia e das essências (modelo e cópia, inteligível e sensível, espírito e matéria, corpo e alma) e os duplos deleuzianos das dinâmicas da imanência (dobramentos e desdobramentos, codificação e descodificação, territorialização e desterritorialização). Mas este combate, antes de se colocar como um confronto que busca a aniquilação do inimigo, é uma disputa por influência. É uma estratégia para colocar o homem da imanência em posição de vantagem. Vantagem diante da vida. Tal combate se dá entre o homem consigo próprio que, como anuncia Nietzsche, se deixou penetrar por forças que produziram um sujeito fraco, incapaz de lidar com a natureza tal qual ela se apresenta.

> A realidade foi despojada de seu valor, seu sentido, sua veracidade, na medida em que se forjou um mundo ideal (...) A mentira do ideal foi até agora a maldição sobre a realidade. Através dela a humanidade mesma tornou-se mendaz e falsa até seus instintos mais básicos – a ponto de adorar os valores inversos aos únicos que lhe garantiriam o florescimento, o futuro, o elevado direito ao futuro. (NIETZSCHE, 2008, p.10)

Nietzsche foi (e é) um crítico feroz das sociedades ocidentais modernas, do modelo de vida alinhado ao pensamento pós-socrático e reforçado pelos paradigmas culturais do Renascimento e do Iluminismo. E a cultura, no seu sentido mais amplo (dos modos de vida,

das relações do homem com o mundo) e mais restrito (como práxis específica), está na causa e na consequência do surgimento de um homem fragmentado e decadente. O pensamento de Nietzsche é, definitivamente, um pensamento de resistência. Uma resistência a forças de dominação que agem diretamente na construção de subjetividades. Estas forças, assim como o ferro e o fogo, impõem-se violentamente, mas de forma sutil e dissimulada.

Resistir é preciso. Deleuze acompanha Nietzsche em muitos aspectos do seu pensamento. A rigor, ele o utiliza para desenvolver sua própria filosofia. Para Roberto Machado, "a filosofia de Deleuze é uma resposta nietzscheana a uma questão kantiana, que vai privilegiar uma relação entre faculdades que possibilitam o conhecimento - uma prioridade da relação em detrimento dos termos." (2016) Na base desta atitude está, por exemplo, a hipótese de que o próprio pensamento filosófico está revestido de "pressupostos implícitos", de um fundamento comum que falsamente determina um começo para a reflexão. É como se não fosse mais necessário se perguntar o que é pensar. Aqui já se localiza um problema: a noção de que o pensamento é a ação naturalmente determinada e espontânea da faculdade biológica de pensar. Esta noção já se apresenta como uma "imagem do pensamento" que limita as possibilidades do próprio pensamento. Deleuze defende que o pensamento, na verdade, depende de um esforço que articula forças, sentidos e percepções e que exige estímulos exteriores e métodos – não tem nada de natural. Não se trata somente da negação de um pensamento enquanto reflexo, mas de uma resistência necessária da filosofia diante da pretensão de um fundamento, de uma representação, de uma identidade, de uma imagem que se impõe como limite, como um começo de onde se erigi o conhecimento. O axioma "Cogito ergo sum" (Eu penso, logo sou) abrigaria este problema por excelência, uma vez que pressupõe o entendimento universal dos conceitos implícitos na frase. "Supõe-se que cada um saiba, sem conceito, o que significa eu, pensar, ser." (1988, p.128) A questão aqui colocada por Deleuze é que a afirmação de Descartes lida com 'pressupostos objetivos', ou seja, com a comprovação genericamente experimentada de que o 'eu', o 'pensar' e o 'ser' se apresentam à sensibilidade de maneira empírica, objetiva, concreta e incontestável. E, de fato, assim se dá com o objeto científico. Mas, "os pressupostos filosóficos são subjetivos tanto quanto objetivos." (idem, p.128) O pensamento não depende só dos dados empíricos dados à sensibilidade, ele não se dá a partir do simples encontro do objeto sensível com a faculdade de pensar. Sem a interação de outras forças, como a memória, a imaginação e a capacidade de expressão, sem o encontro com forças de fora do próprio pensamento, ele não se realiza em toda sua potência. O que se projeta seria uma representação do pensamento subjetivamente

objetiva a respeito da sua natureza e da naturalidade com que se manifesta. Assim, a filosofia está cercada de preconceitos.

> Procuremos melhor o que é um pressuposto subjetivo ou implícito: ele tem a forma de "todo mundo sabe...". Todo mundo sabe, antes do conceito e de um modo pré-filosófico... todo mundo sabe o que significa pensar e ser... de modo que, quando o filósofo diz "Eu penso, logo sou", ele pode supor que esteja implicitamente compreendido o universal de suas premissas, o que ser e pensar querem dizer... e ninguém pode negar que duvidar seja pensar e, pensar, ser... Todo mundo sabe, ninguém pode negar, é a forma da representação e o discurso do representante. (...) Muita gente tem interesse em dizer que todo mundo sabe "isto", que todo mundo reconhece isto, que ninguém pode negar isto. (Eles triunfam facilmente, enquanto um interlocutor desagradável não se levanta para responder que não quer ser assim representado e que nega, que não reconhece aqueles que falam em seu nome.) (...) É porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar. A forma mais geral da representação está, pois, no elemento de um senso comum como natureza reta e boa vontade (Eudoxo e ortodoxia). O pressuposto implícito da Filosofia encontra-se no senso comum como 'cogitatio natura universalis', a partir de que a Filosofia pode ter seu ponto de partida. É inútil multiplicar as declarações de filósofos, desde "todo mundo tem, por natureza, o desejo de conhecer" até "o bom senso é a coisa do mundo melhor repartida", para verificar a existência do pressuposto, pois este vale menos pelas proposições explícitas que inspira do que pela sua persistência em filósofos que o deixam precisamente à sombra. Os postulados em Filosofia não são proposições que o filósofo pede que se lhe conceda, mas, ao contrário, temas de proposições que permanecem implícitos e que são entendidos de um modo pré-filosófico. Neste sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do Pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a Filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta Imagem que já prejulga tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do ente. (1988, p.128-129)

Aparece aqui uma dura crítica à filosofia enquanto história do pensamento e, igualmente, às identidades culturais que atravessam as sociedades organizadas em torno de tais pressupostos (valores).

De certo modo, é simples entender este problema diante do próprio método cartesiano. A prova de verdade em determinado contexto científico depende de validade universal, onde um único resultado mal sucedido desqualifica a pretensão de verdade da função, ou seja, uma única contraprova inviabiliza completamente o modelo. Quando se trata de pressupostos subjetivos, basta um 'homem de má vontade', que recuse a se deixar representar pelo senso comum, que "não reconhece aqueles que falam em seu nome" (idem, p.129), para produzir a diferença. Aqui está o que realmente interessa a Deleuze: a produção da diferença.

O problema se recoloca, então, nos seguintes termos: de um lado, a produção da diferença é isolada, rejeitada, é prova de fracasso. De outro, a diferença é necessária, está relacionada ao movimento, à criação, à potências afirmativas. Produzir a diferença é sempre

uma forma de resistência e, para tanto, a filosofia precisa, necessariamente, lutar contra qualquer preconceito, qualquer "Imagem do Pensamento". E isto significa, por vezes, sair da filosofia. Trata-se de "encontrar sua diferença ou seu verdadeiro começo não num acordo com a Imagem pré-filosófica, mas numa luta rigorosa contra Imagem, denunciada como não-filosofia." (ibidem, p.130) Portanto, aquilo que não se encaixa na estrutura social ou que institucionalmente é reprimido ou isolado, de certa maneira, interessa a Deleuze. Não porque há alguma injustiça nisto (por questões morais), mas porque, em boa parte das vezes, a produção da diferença é transgressora e revolucionária.

Embutido nestes pressupostos, nesta pré-filosofia, na Imagem do Pensamento, encontra-se o niilismo clássico nietzschiano, que "é aquilo que nega o mundo em nome de valores superiores; (...) que teria começado com Platão e o cristianismo." (MACHADO, 2016) O niilismo seria a atitude de privilegiar a semelhança com modelos ideais no lugar da diferença e da variação; é o predomínio da oposição entre o mundo sensível (transitório, corporal, temporal e imperfeito) e o mundo das ideias (das essências, do modelo, eterno, imutável e perfeito). É contra esta oposição, estes duplos platônicos, que Deleuze luta ao se alinhar a Nietzsche na proposição de uma possível "reversão do platonismo".

Tal 'reversão', no entanto, antes de indicar uma "abolição do mundo das essências e das aparências" (DELEUZE, 2000, p.259), ou a dissolução de valores ideais/morais, ou ainda a simples inversão de sentidos, significa "tornar manifesta à luz do dia esta motivação, 'encurralar' esta motivação – assim como Platão encurrala o sofista." (idem) O objetivo é esclarecer as necessidades e os motivos pelos quais a sociedade grega se estruturou em torno de determinada imagem do pensamento para confronta-la.

No entendimento de Deleuze, o que Platão propõe ao edificar a sua filosofia é uma seleção. O que está em jogo é a melhor escolha, dentre todos os pretendentes, para liderar os homens, em saber distinguir qual deles é o mais qualificado. A teoria das ideias teria como objetivo a criação de um filtro, de um pensamento voltado para a separação, a distinção entre o original e a cópia, o modelo e o simulacro.

> O objetivo da divisão não é, pois, em absoluto, dividir um gênero em espécies, mas, mais profundamente, selecionar linhagens: distinguir os pretendentes, distinguir o puro e o impuro, o autêntico do não autêntico. (...) A dialética platônica não é uma dialética da contradição nem da contrariedade, mas uma dialética da rivalidade (amphisbetesis), uma dialética dos rivais e dos pretendentes. A essência da divisão não aparece em largura, na determinação das espécies de um gênero, mas em profundidade, na seleção da linhagem. Filtrar as pretensões, distinguir os verdadeiros pretendentes dos falsos. (ibidem, p.260)

O que importa destacar aqui é a representação de um pensamento que se pretende funcional e seletivo e, consequentemente, hierárquico. Estabelece-se uma hierarquia no

sentido vertical, de cima para baixo. Acima, em primeiro lugar o modelo, a ideia, o fundamento, logo abaixo, em segundo lugar, o objeto da pretensão, a cópia com semelhança, os pretendentes bem fundados, mais abaixo (terceiro, quarto, quinto...) os falsos pretendentes, o dessemelhante, o degradado, a imagem sem semelhança, o simulacro, a cópia da cópia. É uma hierarquia estrutural, de ordem objetiva, subjetiva e implícita, que organiza o pensamento e o mundo social e político. Existe, então, uma direção para a qual o 'homem de boa vontade', o 'pretendente', deve seguir - e é sempre ao encontro do modelo, da ideia, do fundamento, rejeitando as cópias degradadas, ou seja, se afastando do que é diferente da ideia, daquilo que se distancia do modelo. A perfeição, aquilo que é imutável é o que inspira a busca da cópia com semelhança, da ideia autenticada (uma equação matemática que explique a essência das formas e estruturas, um modelo físico que traduza acontecimentos, Mandamentos, mitos fundadores, universalidades, etc.). O mundo sensível, com suas formas transitórias, suas variações infinitas, são a perversão do modelo, a subversão da ideia (uma forma desconhecida, um acontecimento sem explicação, um comportamento imprevisível, o acaso, a singularidade, o acidente e a incerteza). É um privilégio dado à imagem como semelhança. É a subordinação da diferença à identidade, uma prioridade dos termos em detrimento das relações. Tal hierarquia, portanto, estabelece um regime de forças, uma distribuição das vontades, das potências, das motivações, a partir de uma determinada Imagem do Pensamento.

Reverter o platonismo, portanto, é promover um novo regime de forças, é uma tentativa de oferecer novas possibilidades de escolhas, de construção de uma outra subjetividade, desta vez sustentada no acolhimento da diversidade, no privilégio das relações em detrimento dos termos, na ênfase dos duplos que se desdobram.

2. Pré-cultura pós Revolução Industrial

É necessário admitir, contudo, que o problema da Imagem do Pensamento é atual, que a pré-filosofia ainda percorre os meandros da cultura com sua obsessão pela identidade e sua força seletiva voltada para a subordinação da diferença. E o reflexo desta influência é destacado com evidência, sobretudo com o desenvolvimento do capitalismo moderno e suas vertentes liberais e neoliberais. Não é difícil perceber que "a cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança" (2002, p.5). Adorno observa, a seu modo, o mesmo que Nietzsche e Deleuze, em momentos diferentes. O advento de uma cultura industrial e, consequentemente, de uma indústria cultural, promove uma estrutura de dominação e poder que tem na lógica da produção e do consumo um modelo espelhado no platonismo e seus

desdobramentos. Mesmo o desenvolvimento tecnológico e a relativa democratização de produtos e serviços estariam voltados para uma "sociedade que se auto-aliena", que produz uma "racionalidade da própria dominação" (ibidem, p.6). As identidades culturais que emergem nas sociedades modernas são a consequência inevitável das relações dos indivíduos com a mercadoria (produtos das indústrias). Mesmo com todos os pormenores que envolvem a produção destas mercadorias e suas relações com a vida social, prática, objetiva e subjetiva, basta destacar os aspectos de uniformidade, padronização, comercialização, distribuição, monopólios e demais características que a envolvem, para entender que se trata de uma busca pela unidade e pelo modelo, de uma seleção pela semelhança, da criação de soluções voltadas para necessidades igualmente produzidas.

A Teoria Crítica, relacionada ao pensamento da Escola de Frankfurt (da qual fazem parte Adorno, Horkheimer, Walter Benjamin, Marcuse) é um nítido esforço para refletir sobre os traços sociais advindos de uma cultura que tem na sua base subjetiva uma pretensão de verdade que sustenta modos de vida extremamente nocivos, tal qual o diagnóstico que os pensadores deste grupo realizaram a partir de suas reflexões. Desde as primeiras décadas do século XX, Benjamin chama a atenção para o fato de que, apesar da luta de classes e da exploração do trabalho, (como demonstrado por Marx) se colocarem como as principais forças responsáveis pelas transformações sociais no período de consolidação da máquina de produção industrial e do capitalismo, os reflexos destas mudanças precisaram de mais de meio século para se refletir em todos os setores da cultura. Os conceitos que Benjamin cria para pensar a obra de arte e a cultura, nas suas palavras, "podem ser utilizados para a formulação de exigências revolucionárias na política artística." (1975, p.11) Assim, a "reprodutibilidade técnica" como mecanismo de reprodução em grande escala e suas consequências nas relações entre o homem e a obra de arte, se colocam como um diagnóstico necessário para identificar nas dinâmicas culturais os esquemas de dominação e controle cultivados na sociedade a partir dos novos modelos de produção, distribuição e consumo.

Adorno (2002) destaca uma crescente subordinação a um esquematismo da indústria que retira a autonomia do sujeito e da própria sensação. As relações entre aquilo que se apresenta à sensibilidade e as inúmeras possibilidades de interação são capturadas pela indústria que cria, de antemão, uma representação, "como um primeiro serviço ao cliente". (idem, p.9) "Para o consumidor, não há mais nada a classificar que o esquematismo da produção já não tenha antecipadamente classificado." (idem) É a Imagem do Pensamento em ação no contexto da produção e do consumo. É uma pré-cultura que se posiciona na base dos valores e das relações, como se os modelos identitários formulados e divulgados pela

indústria estabelecessem um começo para a própria formação cultural. Ou seja, o sujeito é influenciado pelo ambiente de maneira a não problematizar as estruturas da própria cultura na qual está inserido - é a naturalização da cultura, uma vez que "a necessidade já está reprimida pelo controle da consciência individual" (ibidem, p.6)

> Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria *formação* já está definida a priori. (1996, p.1)

A todo o momento, a partir de uma análise mais profunda, seja numa perspectiva filosófica ou sociológica, se denuncia um esquema de dominação e poder como uma Imagem do Pensamento que assume a condição de fundamento e de verdade.

Marcuse também busca nas raízes da filosofia clássica, sobretudo em Aristóteles e no caráter prático do conhecimento, a fonte de uma natureza cultural problemática e seus reflexos nas sociedades industriais. Ele destaca que, na antiguidade, toda prática exigia um tipo de conhecimento específico que a sustentasse, de um saber apropriado. Este saber, por sua vez, era organizado a partir de uma hierarquia, conforme a sua natureza, "cuja posição inferior é ocupada pelo saber orientado aos fins relativos às coisas necessárias à existência cotidiana" (1997, p.89) - os trabalhos manuais; e numa posição superior, os trabalhos mentais, filosóficos, "que não existe para nenhum fim exterior a ele próprio" (idem). A separação entre o útil e necessário de um lado e a contemplação, a fruição e o belo de outro, "abre a perspectiva para o materialismo da práxis burguesa, e, por outro lado, para o enquadramento da felicidade e do espírito num plano à parte da cultura" (ibidem, p.90). Tal separação se sustenta pela observação de que as coisas no mundo, a matéria e aquilo que é necessário para a sobrevivência diária, está em constante modificação, sob o domínio do acaso, do imprevisível. Portanto, admitir que a felicidade dependa de tal imprevisibilidade é viver sob o domínio de tudo o que é exterior, da dúvida, da ausência de controle e liberdade. É o enfraquecimento da diferença, a seleção pela ideia. Já o conhecimento puro ofereceria o que é necessário para a transcendência da constituição material e a um tipo de sabedoria necessária para o apaziguamento das forças no mundo. Trata-se do domínio da teoria das ideias sobre a

organização social desde a antiguidade. Marcuse observa que até a Revolução Industrial esta base ideológica representa uma ordem necessária, onde a "teoria pura é apropriada como profissão por uma elite, vedada à maior parte da humanidade mediante férreas barreiras sociais." (Ibidem, p.92) Isto significa dizer que determinadas práticas, profissões e afazeres, são socialmente superiores diante de outras. Aquelas atividades ligadas ao pensamento, como a filosofia, a matemática, as artes, que dependem, de certa maneira, do ócio, do tempo livre, são privilégio de alguns que encontram suas necessidades básicas e vitais providas por outros. Com a ascensão da burguesia, estas barreiras sociais que impediam o acesso de parte da população à determinadas profissões começam a se dissolver.

> Desapareceu o modo de ver segundo o qual a ocupação com os valores supremos seria apropriada como profissão por determinados setores sociais. Em seu lugar surge a tese da universalidade e validade geral da cultura. (...) Já não seria verdade que alguns são de nascença destinados para o trabalho, e outros, para o ócio, alguns para o necessário, outros, para o belo. (...) A cultura fornece a alma à civilização. (ibidem, p.94)

A democratização dos saberes, portanto, redefine a psicologia social e cria uma noção de igualdade que se promove através do conceito de cultura. Esta universalidade da cultura, por sua vez, não está diretamente relacionada à melhoria de condições de vida, de distribuição de renda ou de acesso a bens materiais. As exigências de igualdade e de reorganização da sociedade para a promoção de um mundo mais justo acontece apenas num mundo abstrato, no plano ideal. "Para a burguesia alçada ao poder bastava a igualdade abstrata para fazer aparecer a liberdade individual efetiva e a felicidade individual efetiva" (ibidem, p.98). A chance de apropriação da cultura pelas pessoas em geral, pelo povo, alimenta a ideia de acesso a um patrimônio da humanidade que antes permanecia reservado apenas a uma elite privilegiada. Este seria o principal argumento em defesa da nova ordem social vigente, após a ascensão da burguesia ao poder. O que Marcuse aponta é um mecanismo de dominação das subjetividades que surge a partir da produção e do acesso à cultura como algo suficiente para um novo equilíbrio de forças, mas que não se realiza efetivamente.

Na outra extremidade do século XX, Pierre Bourdieu, numa perspectiva sociológica, realiza um diagnóstico de certo modo complementar aos teóricos de Frankfurt, sobretudo no que se refere ao predomínio das relações de poder implícitas na cultura. Segundo Miceli, Bourdieu identifica "duas posturas principais dentre as diversas orientações que lidam com sistemas de fatos e representações comumente recobertos pelo conceito mais abrangente de cultura." (2007, p.VIII) De um lado, a cultura realizaria uma mediação da linguagem e de outros sistemas simbólicos (arte, mito, etc.) como instrumentos de comunicação e conhecimento necessários para a vida social. De outro, seria responsável pela legitimação da

“ordem vigente”, como um sistema de poder. Bourdieu observa uma autonomia crescente do sistema de relações de produção, circulação e consumo de bens simbólicos (ibidem, p.99) na estrutura social europeia desde os finais da Idade Média, acelerada pela Revolução Industrial. É uma consequência daquilo que Nietzsche anuncia como a ‘morte de Deus’, ou seja, as sociedades ocidentais gradativamente foram renunciando à influência religiosa e aristocrática no que diz respeito à vida social e suas demandas éticas, morais e estéticas. O ceticismo e a razão técnica abriram caminho para o aparecimento de campos de produção, circulação e consumo de bens de toda ordem, incluindo a cultura e suas trocas simbólicas. A autonomia (relativa, vale dizer) destes campos intelectuais e artísticos, em oposição e independência a outros campos, como econômicos, políticos, religiosos, do direito, etc., cria dinâmicas internas próprias, com suas hierarquias, critérios de seleção e legitimação igualmente autônomos - inclusive uma dinâmica social diferente daquela orientada pela luta de classes, uma vez que se organizam em torno de conhecimentos e práticas específicas, que não dependem daqueles que não dividem tais conhecimentos e práticas, ou seja, as diferenciações econômicas, sociais ou políticas presentes na divisão de classes, não exercem tanta influência no campo de determinada área específica, aonde somente os pares, aqueles que dividem o código, o conhecimento específico, exercem tal poder. Bourdieu, ao identificar estes mecanismos, prova que existem estruturas de dominação que atuam de forma determinante e consistente nos campos sociais. E estas forças de dominação estão sempre voltadas para a legitimação de um modelo que opera no sentido de sua preservação. São forças conectadas à subordinação da diferença pela identidade, ligadas à uma subjetividade implícita, dada como verdade natural. Mesmo os rompimentos que acontecem dentro dos campos nunca atravessam o campo aleatoriamente, são, ao contrário, um rompimento de uma continuidade. É uma continuidade das subjetividades implícitas. É uma pré-cultura, uma Imagem do Pensamento que determina a dinâmica interna dos campos, dentre outros aspectos da vida social.

3. A Imagem do Pensamento em Música

Se existe uma pré-filosofia e uma pré-cultura que determinam falsamente um começo para o pensamento e para a construção das identidades sociais, é possível dizer que isto se repita também nas formas de expressão, na arte, na música. Na verdade, em muitos aspectos, a arte se apresenta como um último reduto de um pensamento original, de forças conectadas a intensidades que afirmem a diferença como potência criadora. Mas, por outro lado, se deixa envolver, inevitavelmente, por imagens do pensamento que buscam determinar um ponto de partida, um fundamento como base expressiva. Este fundamento, no caso da música, se

encontra desde a produção de objetos até a seleção de sons reconhecidos como musicais. Ou, seja, de todos os sons existentes no mundo ou possíveis de serem produzidos, alguns dizem respeito ao que se reconhece como música, outros não. De todos os objetos existentes no mundo ou possíveis de serem produzidos, alguns estão relacionados ao fazer musical, outros não. Estes fundamentos (ou recortes, ou filtros) estão circunscritos em alguma tradição cultural que os elegeram representantes de uma forma de expressão musical legítima.

No que diz respeito ao papel de responsabilidade nesta seleção, é importante destacar a importância de alguns agentes neste processo. Por exemplo, é conhecido o fato de que os monges que anotavam músicas durante todo processo de consolidação da liturgia cristã no percurso de séculos na história da música, filtravam as 'imperfeições' dos cromatismos, eliminando naturalmente muitas combinações possíveis em detrimento de outras, menos alinhadas aos princípios religiosos de pureza e perfeição. François Nicolas (2007) ao se perguntar o que é um estilo de pensamento musical se concentra diretamente na obra para destacar os elementos que realmente determinam o que seria um estilo e, consequentemente, no músico (compositor), e não no ouvinte, como alguém responsável pela seleção, pela filtragem daquilo que entra na música. Isto é, os sons e suas combinações, os objetos que serão utilizados como instrumentos musicais e toda ordem de coisas envolvidas no que se entende como música são uma escolha de músicos. Estes, por sua vez, são diretamente responsáveis por produzir um objeto musical que exista no mundo como música. Nicolas diz que a ideia de música, invariavelmente, pré-existe ao objeto musical.

> A música preexiste à obra e a envolve em todas as partes. A obra se constitui de uma situação musical que a excede. (...) A obra introjeta esta situação e se dispõe a faze-la jorrar em qualquer nova fonte de música. Mais ainda, uma obra se banha no oceano da música ao mesmo tempo em que ela se propõe a condensar esta infinitude nos limites de seu próprio momento. (idem, p.122)

Assim, os fundamentos da música se colocam como algo determinante em uma estratégia expressiva que se dirige para um contexto específico: "a obra se expressa endereçando. Dirige-se a outras obras passadas e que também estão por vir (que prolongam o esforço desta obra) no sentido mais amplo, se dirige da obra para a música.". (ibidem, p.123) Ou seja, qualquer recorte expressivo que abrigue o desejo de produzir música deve, necessariamente, se 'vestir' de música, de maneira a ser reconhecido pela sensibilidade como um objeto musical. Acontece que ter uma ideia de música que preexista como fundamento da própria música significa impor limites e delimitar fronteiras expressivas. É necessário retornar aqui à questão do pensamento, ou melhor, àquilo que se entende como pensamento para

sublinhar novamente o problema da afirmação da identidade, da Imagem do Pensamento. Para Deleuze, produzir um pensamento elevado, criativo, está relacionado com a afirmação da diferença como condição. Neste sentido, só é possível pensar efetivamente a partir de fora, através de alguma coisa fora do pensamento que teria a função de estimular o próprio pensamento. O pensamento é o resultado de um encontro com o que está fora dele, com o diferente. É uma espécie de violência a partir do encontro, do choque entre corpos que faz o pensamento pensar. E a única possibilidade de produzir um pensamento desta ordem é privilegiando a diferença sobre a identidade, porque a repetição da diferença possibilita ao pensamento ativar a sua máxima potência. É possível entender, então, que potencializar as forças expressivas significa valorizar a diferença a partir dos encontros com o que está fora. Daí a necessidade de priorizar as relações em detrimento dos termos. Portanto, são as relações e os encontros entre o que é diferente entre si que estabelecem um ponto de partida para a construção das identidades e não o contrário. Não são os termos, as regras ou os modelos que estabelecem as relações. Em se tratando de música, para afirmar sua máxima potência, seria necessário produzi-la a partir do encontro entre tudo o que não é som ou objeto musical com aquilo que é conhecido propriamente como música. Trata-se de "tornar audíveis forças não audíveis por si mesmas" (DELEUZE, 2016, p.163).

Se o pensamento depende de outras forças fora dele para produzir intensidade, igualmente a música precisa articular forças fora da própria música. Pois o processo musical criativo, o pensamento em música, em verdade, é múltiplo e variado – e assim deve ser. Tudo o que está fora da música pode – e deve - servir como matéria criativa, pode gerar encontros potencializadores. Mas o problema da Imagem do Pensamento é a sua permanência como um pressuposto implícito e subjetivo, como uma pré-filosofia, uma pré-cultura, uma pré-música que orienta uma seleção e uma hierarquia a partir da identidade, da semelhança à ideia autenticada. Neste sentido, as práticas musicais legitimadas pela cultura são, na verdade, o resultado da subordinação da diferença. Resistir é preciso. O pensamento musical que busca a singularidade criativa, necessariamente, precisa resistir à promessa de eternidade das essências, precisa se conectar ao movimento – e o que move é a diferença e não a identidade. A música precisa da não-música para alcançar o máximo de sua potência.

Não se trata de eliminar a representação e a identidade, pois o pensamento sobre qualquer assunto é um pensamento sobre tudo o que foi produzido antes, mais aquilo que se produz ao pensar novamente sobre aquilo. A diferença continua produzindo. A questão é que a repetição não é a repetição do mesmo (da identidade), mas do diferente. A diferença tem como objeto a própria repetição. Para Deleuze, a repetição é a potência da diferença - é

afirmar a diferença com intensidade. O fato relevante aqui é que, obviamente, existe uma história do pensamento musical, mas ela pode ser re-escrita a partir da diferença e não da identidade. É na pretensão de um fundamento, de um início para este pensamento musical que se alojam forças de repressão e dominação. Se o importante é resistir e inventar novas possibilidades de vida, isso é possível, antes de tudo, pela arte.

Conclusão

A Imagem do Pensamento aparece como uma importante ferramenta conceitual que, em sua definição, expõe procedimentos típicos do pensamento de Deleuze e permite antever o potencial de penetração de sua filosofia em estudos de áreas transversais. A pretensão de verdade nos fundamentos culturais que sustentam práticas expressivas musicais precisam, a todo momento, de um esforço voltado para o seu esclarecimento, de maneira a promover o acolhimento da diversidade e o incremento das potências criativas.

Referências

ADORNO, Theodor, W. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Teoria da Semicultura. Educação e Sociedade, n.56, ano XVII, 1996.

BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na Época de Suas Técnicas de Reprodução*. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Dois Regimes de Loucos*. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, filosofia e literatura*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-hi0VmAyvUI&index=7&list=PLOR635LJPd1fhn0vXu-8kK0wa1PGf-5d6> Acesso em: 15/12/2016.

MARCUSE, Herbert. Cultura e Sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

NICOLAS, François. *O Que É Um Estilo de Pensamento Musical?* Debates, Rio de Janeiro, n.9, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

A PRESENÇA DO ALAÚDE NA OBRA *A CARTA DE AMOR*, DE VERMEER: UMA LEITURA EMBLEMÁTICA

Emanuel José dos Santos[*]

Resumo:
Johannes, ou Jan, Vermeer (1632-1675) é considerado, ao lado de Rembrandt (1606-1669), um dos maiores pintores da Era de Ouro holandesa, assim como um dos maiores expoentes da pintura de gênero. A construção de suas cenas, em sua maior parte interiores com a presença de poucos personagens, aproveitando uma luz diáfana vinda do exterior, geralmente de uma janela à esquerda, proporciona ao expectador a experiência de estar próximo, mas não incluso, na cena que observa.
Pouco se sabe a respeito de Vermeer para além do que suas telas permitem haurir. Ainda que tenha vivido no século XVII, é apenas no século XIX que sua obra será reconhecida e apreciada. Das poucas obras que sobreviveram ao tempo, sendo algumas ainda de autoria questionável, percebe-se a presença de instrumentos musicais em parte de suas composições, não apenas como ornamentação, mas como foco de construção da cena. Dentre os instrumentos representados por Vermeer, escolheu-se o alaúde como foco dessa leitura. Instrumento de cordas com caixa em forma de meia pera, de origem persa, é um atributo constante na pintura ocidental. Representado tanto em pinturas sacras como em pinturas de caráter profano, percebe-se a pluralidade de sua representação como um elemento alegórico importante para o entendimento da pintura dos séculos XVI e XVII, assim como das pinturas de Vermeer nas quais se faz presente.
Esta comunicação visa analisar iconograficamente a obra *A carta de amor* (1669-1670), tendo como foco a presença do alaúde e suas implicações emblemáticas, conforme sua presença em outras obras do mesmo período e do mesmo autor. Buscando subsídios em Svletana Alpers (1999), Norbert Schneider (2007) e Erwin Panofsky (2009), pretende-se analisar como, em Vermeer, a presença do instrumento musical transcende a categoria de atributo, permitindo uma leitura emblemática do tema.

Palavras-chave: Vermeer. Pintura de Gênero. Alaúde.

Introdução

Esse trabalho nasce como decorrência do projeto de pesquisa "O gênero catálogo de arte: um estudo discursivo na perspectiva do Círculo Bakhtiniano" (CAPES/UNINCOR), no qual o catálogo da exposição temporária *Vermeer: Mulher de azul lendo uma carta* é analisado a partir da sua arquitetônica. Ao aproximar-nos da história e produção de Vermeer, percebemos que alguns elementos eram caros ao pintor, sendo recorrentes em diversas de suas composições. Além disso, chamou-nos a atenção o número de pinturas que possuíam leitoras – sempre mulheres – e músicos, entre homens e mulheres, tocando diversos instrumentos, o que coaduna com a perspectiva do Colóquio.

Nossa escolha não é aleatória. Johannes, ou Jan, Vermeer (1632-1675) é considerado, ao lado de Rembrandt (1606-1669), um dos maiores pintores da Era de Ouro holandesa, assim como um dos maiores expoentes da pintura de gênero. A construção de suas cenas, em sua maior parte interiores com a presença de poucos personagens, aproveitando uma luz diáfana vinda do exterior, proporciona ao expectador a experiência de estar próximo, mas não incluso,

[*] Mestrando em Letras pela Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR). (emanueljsantos7@hotmail.com)

na cena que observa. Há um quê de espionagem, de aproximação furtiva, de captação do instante.

Pouco se sabe a respeito de Vermeer para além do que suas telas permitem haurir. Sabe-se que se casou com Catharina Bolnes em 1653, e que no ano seguinte é admitido na Guilda de São Lucas. A despeito da riqueza de sua composição, vive cerceado por dívidas, e falece precocemente, em 1675, legando à viúva todas as dívidas (SCHNEIDER, 2007, p. 92-93). Ainda que tenha vivido no século XVII, é apenas no século XIX que sua obra será reconhecida e apreciada, graças aos esforços do jornalista Théophile Bürger-Thoré (SCHNEIDER, 2007, p. 87), que referia-se a Vermeer como "A Esfinge de Delft" (KINDERSLEY, 2012, p. 77). Não que ele tenha sido esquecido, como se pensa normalmente; "ele foi referido elogiosamente nos séculos XVII e XVIII; comparado com outros artistas seus contemporâneos, sua influência foi fraca" (SCHNEIDER, 2007, p. 87).

Das poucas obras que sobreviveram ao tempo, sendo algumas por atribuição, percebe-se a presença de alguns atributos recorrentes, "os pequenos incidentes da vida doméstica (…) pintados em suas infinitas variações" (CHENEY, 1976, p. 33): cartas, mapas, instrumentos musicais, não apenas como ornamentação, mas como foco de construção da cena. Para Svletana ALPERS (1999, p. 398), Vermeer possui "papel exemplar na arte de descrever", tendo "a mulher observada – a mulher como objeto da atenção masculina" como seu tema principal; "sua obra representa realmente o sentimento simples dos holandeses, a limpeza de seus lares, a sua mentalidade ordeira e a sua economia frugal" (CHENEY, 1976, p. 39).

Dentre os instrumentos representados por Vermeer, escolheu-se o alaúde como foco dessa leitura. Instrumento de cordas com caixa em forma de meia pera, de origem persa, é um atributo constante na pintura ocidental. Representado tanto em pinturas sacras como em pinturas de caráter profano, percebe-se a pluralidade de sua representação como um elemento alegórico importante para o entendimento da pintura dos séculos XVI e XVII, assim como das pinturas de Vermeer nas quais se faz presente.

Das pinturas de Vermeer em que se encontram instrumentos musicais, podemos elencar:

- *A Alcoviteira* (1656): Um cistro, na mão do personagem ao fundo da cena. (SCHNEIDER, 2007, p. 25)
- *A taça de vinho* (c. 1660-1661), no qual vemos um cistro disposto na cadeira à frente. (SCHNEIDER, 2007, p. 37)
- *A lição de música interrompida* (c. 1660-1661): um cistro está disposto sobre a mesa (SCHNEIDER, 2007, p. 39)

- *A lição de música* (c. 1662-1665), no qual, além do virginal que a personagem toca, é possível ver um violoncelo no chão (SCHNEIDER, 2007, p. 41)
- *O concerto* (c. 1663-1666): o violoncelo ainda é disposto no chão. Um cistro está sobre a mesa. Uma jovem, de perfil, toca uma espineta, acompanhada por um homem, de costas, que toca alaúde (SCHNEIDER, 2007, p. 38). Uma mulher mais velha faz o acompanhamento vocal (SCHNEIDER, 2007, p. 44).
- *Mulher tocando alaúde junto a uma janela.* O alaúde do título. (SCHNEIDER, 2007, p. 45)
- *Moça com flauta* (c. 1666). Uma jovem porta uma flauta.
- *A alegoria (ou a arte) da pintura* (c. 1666-1667): a modelo, representando Clio, segura um trombone. (SCHNEIDER, 2007, p. 82-83)
- *A tocadora de guitarra* (1669-1672): a jovem porta uma guitarra.
- *A carta de amor* (1669-1670): a protagonista da cena porta um alaúde.
- *Senhora de pé ao virginal* (c. 1673-1675): a modelo posta-se frente ao virginal, como se o tocasse. (SCHNEIDER, 2007, p. 42)
- *Senhora sentada ao virginal* (c. 1673-1675): tal como a modelo anterior, a jovem porta-se como se tocasse o virginal; um violoncelo está disposto, com seu arco, no primeiro plano à esquerda. (SCHNEIDER, 2007, p. 43)

Destas, elegemos *A carta de amor* (c. 1669), pela relação entre o título e a cena, não necessariamente direta: seria, de fato, a carta portada pela personagem, uma carta de amor? Entendemos que o título propõe-se a ser "uma síntese precisa" da obra, "cuja função é estratégica na sua articulação": ele nomeia a obra após sua produção, sugere o sentido da mesma, desperta o interesse do observador, ou leitor, para o tema, "estabelece vínculos com informações textuais e extratextuais, e contribui para a orientação da conclusão à que o leitor deverá chegar" (MENEGASSI e CHAVES, 2000, p. 28), quer seja dado pelo artista, quer seja atribuído por um historiador ou crítico da arte: seu intuito é catalográfico. Propomos, no corpo desse artigo, que a presença do alaúde (ou outro instrumento de cordas, conforme veremos adiante), um instrumento emblematicamente associado ao amor, justifica o título da obra muito mais do que os demais elementos que compõe a cena. Para isso, utilizaremos o referencial teórico para a análise da imagem desenvolvido por Erwin PANOFSKY (1986), para o qual a obra de arte possui três níveis de análise: o pré-iconográfico, no qual identificamos os elementos que compõem a obra; o iconográfico, no qual elencamos o tema dos elementos elencados; e por fim, o iconológico, no qual buscamos o conteúdo da obra em

diálogo com seu contexto de produção, recepção e com o espaço e com o tempo as perspectivas que a obra oferece.

1. *A carta de amor*, de Vermeer

Em um ambiente interno, antevisto por uma porta, com uma cortina recolhida à direita, a cena se desdobra como se observada das sombras, como alguém escondido no cômodo contíguo: Uma mulher, em vestes ricas, amarelas, está sentada, com um alaúde – ou cistro – ao colo, seguro pela mão esquerda, volvendo seu olhar para uma mulher, de vestes austeras, de pé. A mulher sentada segura na mão direita uma carta, que se apresenta ainda lacrada, recém recebida da mulher em pé.

No primeiro plano, o caráter musical da cena é reforçado pela presença de partituras em um móvel, disposto à direita, sob a cortina. Dois tamancos são displicentemente dispostos ao lado de uma vassoura. Perto da mulher de vestes simples, um cesto com panos (ou roupas) brancos. Possivelmente, ela se encontrava, antes desse momento, limpando o ambiente.

A profundidade da cena é percebida pela disposição dos ladrilhos, enxadrezados em um padrão em branco e preto.

Ao fundo, atrás da criada – que podemos considerar pelas vestes e pelos atributos que a rodeiam, e que não dialogam com a personagem sentada – temos uma marinha, na qual um navio lança suas velas em direção a um céu com nuvens, e acima desta uma paisagem onde se vê um homem caminhando.

Em Vermeer, como na pintura de gênero holandesa, os elementos acessórios não são inocentes. São emblemas importantes no entendimento iconológico da organicidade da obra. A título de exemplo, é possível perceber, em diversas de suas obras, o uso do mapa como referência à distância, distanciamento ou saudade; a carta, nesse caso, serve como ponte entre o personagem da cena e aquele que está para além da cena (TEIXEIRA COELHO, 2012, p. 8-9), numa composição que nos suscita uma série de interrogações: a quem dirige-se o personagem? Qual é o conteúdo da missiva? Não sabemos. Mas sabemos, conforme um dito holandês do século XVII, que os instrumentos representados repetidamente por Vermeer possuem conotação afetiva: “Aprende no alaúde, aprende no virginal a tocar, pois as cordas tem o dom de o coração roubar” (CARR-GOMM, 2004, p. 160).

Associando carta e instrumento, aproximamo-nos parcialmente da leitura de Norbert Schneider, na qual

> (…) a criada é a confidente íntima da dona da casa. Vemo-las a partir de uma entrada escura, onde se distingue na parede à esquerda um mapa pouco nítido, enquanto à direita, sobre uma cadeira, por baixo de uma cortina, há pautas musicais. A senhora da casa está sentada à lareira, numa sala de estar, olhando interrogativamente para a criada que acaba de lhe entregar uma carta. O bandolim que ela tem no regaço sugere que a senhora se entregava através da música a pensamentos amorosos (...). Na pintura de gênero holandesa, a lareira tem muitas vezes um sentido metafórico de paixão amorosa. A marinha na parede por trás dela, que representa um mar agitado, sugere que as paixões da mulher tinham sido fortemente despertadas. O cesto de roupa, a almofada de bordar no chão e a vassoura à frente junto à porta, indicam as obrigações negligenciadas pela senhora. (SCHNEIDER, 2007, p. 55)

Percebemos um profundo valor moral dado pelo autor à composição da cena. Os elementos acessórios ali encontrados são lidos a partir da perspectiva de que a mulher entrega-se à paixão por outro homem que não seu marido. Mas nenhum desses aspectos sugere o amor, ainda.

> Conforme Svletana ALPERS (1999, p. 411),
> os objetos, as ações das figuras e os cenários domésticos das pinturas holandesas tiveram suas contrapartes nas páginas dos livros de emblemas populares. A questão não é saber se existe uma conexão entre eles, mas o que tal conexão nos dias a respeito da arte – como ver e interpretar a arte à luz dessa conexão.

Reconhece-se, não apenas na longa duração da pintura ocidental, com ênfase no barroco, assim como nos livros de emblemas holandeses, a presença do alaúde como o instrumento do Deus do Amor, Cupido (anexo 2), estando muitas vezes representado nas mãos de *putti* – sua contraparte aceita no cenário religioso. Com a leitura do ditado holandês contemporâneo ao quadro, somos capazes de estender a questão relativa ao amor a outras pinturas de Vermeer, já que as cordas (os instrumentos mais representados por Vermeer) são capazes de roubar um coração. A natureza das pinturas de gênero transfere o atributo do emblema para o cenário doméstico, para o ambiente familiar, mas em nada perde a sua capacidade de ser lido. Entendemos a posição de Norbert Schneider, mas não a compartilhamos, não em sua totalidade: a presença do instrumento musical permite que haja inferências sobre a cena, mas não sobre a índole da protagonista. Os reforços que temos, no sentido de julgarmos a mulher adúltera, se seguirmos os caminhos propostos pelo autor, são unilaterais demais diante da perspectiva de uma carta lacrada. Não sabemos nós o conteúdo, embora as suposições sejam possíveis. Somos apenas alcoviteiros, talvez ainda mais que a criada que, supostamente, abandonou seus afazeres para servir de correio entre o remetente e o destinatário.

Conclusão

Desenvolvendo um aspecto singular frente à produção artística do período barroco, Vermeer produziu o que o historiador da arte E. Gombrich chamou de "naturezas mortas com figuras humanas". Entretanto, como pudemos perceber, a narrativa subjacente à cena pede um cuidado na leitura dos elementos que a compõem, pois, em Vermeer, a composição como um todo é a narrativa, não apenas a cena principal que salta aos olhos.

A escolha desta obra, na qual questionamos como o título influenciaria a leitura da cena, permitiu que verificássemos que, sem o instrumento musical em uma posição tão privilegiada, seria muito difícil nomear a pintura como *carta de amor*, pelas expressões das personagens ou pelos elementos acessórios. A presença do instrumento musical alude, de maneira emblemática, subjetiva, ao amor, que permite supor que a carta tenha conteúdo afetivo; sendo assim, toda a narrativa se desenvolve em torno da entrega da carta, tendo tal pressuposto como identificador. Mas isso não permite que antevejamos o conteúdo da carta: ela permanece lacrada, e nós apenas supomos seu teor.

A despeito de termos identificado o instrumento como um alaúde, conforme a proposta inicial, a disposição do instrumento (frontalmente em relação ao observador) permite mais duas inferências: bandolim, conforme Norbert SCHINEIDER (2007, p. 55) e cistro, conforme Jonathan JANSON (2017). As perspectivas dos autores não alteram, sobremaneira, a leitura como um emblema do Deus do Amor, dadas as homogeneidade como o tema é abordado por Vermeer; entretanto, percebemos que a leitura simbólica não caminha *pari passu* a uma preocupação com a especificidade do instrumento. Se por um lado isso estende a perspectiva aos instrumentos de corda como atributos de Cupido, por outro abre caminho para possíveis leituras específicas dos instrumentos em função dos sentimentos que podem despertar, singularmente, um trabalho interdisciplinar possível entre a musicologia e a história da arte.

Referências

ALPERS, Svletana. *A arte de descrever: a arte holandesa no século XVII*. São Paulo: Edusp, 1999.

CARR-GOMM, Sarah. *Dicionário de símbolos na arte: guia ilustrado da pintura e da escultura ocidentais*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CHENEY, Sheldon. *História da arte. Vol IV*. São Paulo: Livraria Martins, 1976.

ENCICLOPÉDIA *Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: https://goo.gl/gr2u5c. Acesso em 13 mar 2017.

"For Your Information: What is a Cittern anyway?" Disponível em https://goo.gl/nBGdOb. Acesso em 13 mar 2017.

GIBS, Laura. Amor Docet Musican. In: *Bestiaria Latina: Brevissima - Latin Distich Poetry*. Disponível em https://goo.gl/2mhQaR. Acesso em 13 mar 2017.

GOMBRICH, E. H. História da arte. 16 ed. Rio de Janeiro, LTC, 1999.

JANSON, Jonathan. *Essential Vermeer 2.0*. Disponível em https://goo.gl/LNAH5g. Acesso em 13 mar 2017.

KINDERSLEY, Dorling. *Arte: artistas, obras, detalhes, temas*. 1600-1700. São Paulo: Publifolha, 2012.

MENEGASSI, Renilson José e CHAVES, Maria Izabel Afonso. *O título e sua função estratégica na articulação do texto*. Linguagem & Ensino, v. 3, n. 1, p. 27-44, 2000. Disponível em https://goo.gl/Qxevpz. Acesso em 13 mar 2017.

PANOFSKY, Erwin. Iconografia e Iconologia: *Uma introdução ao estudo da arte da Renascença*. In: _____. Significado nas Artes Visuais. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 47-65.

SCHNEIDER, Norbert. *Vermeer: Emoções veladas*. Köhl: Taschen, 2007.

Anexo 1

Johannes VERMEER. **A carta de amor.** Óleo sobre tela. c. 1669-1670. Rijksmuseum, Amsterdã. Disponível em https://goo.gl/Tl22gO. Acesso em 13 mar 2017.

Anexo 2

Crispin DE PASSE. ***Amor Docet Musicam*.** Gravura a água-forte para o *Nucleus Emblematum* de Gabriel Rollenhagen, Colônia, 1611. (SCHNEIDER, 2007, p. 44)

O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO CÊNICO-MUSICAL DE GILBERTO MENDES SOBRE POEMAS VISUAIS DE RONALDO AZEREDO

Fernando de Oliveira Magre[*]

Resumo:
O presente trabalho busca analisar a forma como Gilberto Mendes cria obras cênico-musicais a partir de poemas visuais. Para tanto, utilizamos os conceitos desenvolvidos por Salvatore Sciarrino (1998) acerca das figuras da música: uma forma de observar modos de organização visual aplicados à construção musical. A poesia visual surge a partir dos experimentos iniciados pelos poetas concretistas. Ronaldo Azeredo foi um grande expoente deste gênero poético, explorando inúmeros suportes e desenvolvendo uma linguagem inovadora e particular. Gilberto Mendes e o Grupo Música Nova tiveram contato próximo com os poetas concretistas, resultando em composições altamente experimentais. Em 1973, Mendes compôs duas obras de música teatro a partir de poemas visuais de Azeredo. Música teatro é um gênero híbrido que consiste em um teatro musicalmente organizado, criado a partir de conceitos e técnicas composicionais, de modo que música e movimento tenham igual importância (REBSTOCK, 2012; SALZMAN; DÉSI, 2008). *Poema de Ronaldo Azeredo* é uma obra para coro *a cappella* sobre um poema sem nome de Azeredo, aqui referido como "Mulher Catapora" (AZEREDO, 2005). O poema consiste em uma sequência de quatro imagens que sugerem um busto feminino com um colar de pérolas. No decorrer do poema, pontos pretos ocupam paulatinamente a imagem, até que no último quadro a figura aparece toda pontilhada. Menezes (1991) e Leite (2011) entendem que há um processo em que as pérolas invadem o rosto da mulher, transformando-se em catapora. Assim como no poema, em que os pontos se acumulam até a saturação, a composição de Mendes consiste em um processo semelhante: os cantores entram em cena aos poucos, e quando todos estão em suas posições, o regente ergue os braços, abaixando-os em seguida, quando então os cantores fecham suas pastas ruidosamente. Assim, Mendes utiliza o mesmo processo de Multiplicação adotado por Azeredo. Em *Pausa e Menopausa*, Mendes utiliza outro poema inominado de Azeredo, referido como "É dificílimo predizer o destino disso...". Trata-se de uma sequência de imagens que se transformam irregularmente, indo "da célula cancerígena ao tumor calcificado" (NANNINI, 2016, p. 151). Este poema organiza-se conforme o conceito de Transformação Genética de Sciarrino (1998), pois há uma transformação contínua entre as imagens, porém, sem uma direção precisa. Nesta obra, o poema é projetado em slides e entremeado com situações cênico-musicais de três intérpretes que fazem uma mímica facial exagerada, enquanto tocam xícaras com colheres de café. Por sua vez, observamos que Mendes utiliza a Forma em Janelas (SCIARRINO, 1998), devido ao constante movimento de alternância entre as projeções do poema e as ações cênico-musicais. Gilberto Mendes foi um inventor incansável. As obras aqui estudadas demonstram as soluções encontradas para composições cênico-musicais a partir de objetos visuais. Assim, a análise de suas composições não deve se resumir apenas aos aspectos sonoros, é necessário um aprofundamento interdisciplinar e contextual. A sistematização proposta por Sciarrino mostrou-se uma ferramenta fundamental para entender partes dos processos criativos de Mendes e Azeredo, fornecendo-nos um meio para comparar princípios de organização em expressões artísticas diferentes.

Palavras-chave: Gilberto Mendes. Música Teatro. Ronaldo Azeredo. Poesia Visual. Interdisciplinaridade.

Introdução

Gilberto Mendes (1922-2016) possui uma obra bastante vasta, marcada pela pluralidade de estéticas e por um pensamento livre de escolas e correntes. Tendo sido criador do Festival Música Nova em 1962, Gilberto Mendes foi responsável por trazer ao Brasil as mais atuais tendências estéticas da música contemporânea internacional, contribuindo para a formação de gerações de compositores e intérpretes. Em sua incansável busca pelo novo,

[*] Especialista em Regência Coral pela Universidade Estadual de Londrina (2015) e mestrando em Musicologia pela Universidade de São Paulo. Instituição financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Email: fernandomagre@gmail.com

sobretudo em sua fase de experimentalismo[242], Mendes acabou introduzindo no Brasil uma série de estéticas ainda pouco conhecidas entre os compositores, que, depois de rechaçarem as ideias Grupo Música Viva duas décadas antes, seguiam compondo na linha nacionalista fundamentada por Mário de Andrade. Assim, Mendes foi um dos primeiros compositores brasileiros a experimentar o serialismo, a aleatoriedade, a música concreta e a música teatro. No entanto, de sua primeira viagem ao *Ferienkurse für Neue Musik* de Darmstadt em 1962 – que ainda ressoava a passagem de John Cage em 1958 – Mendes retornou convicto de fazer sua própria música, sem imitar os modelos estrangeiros:

> De volta ao Brasil, sintetizou-se clara em minha cabeça, como fruto de meditação sobre as contradições observadas, a ideia de que precisava construir a minha linguagem musical particular, e não seguir as linguagens dos outros, sobretudo do Velho Mundo. A lição de vanguarda fora aprendida, mas a aplicação deveria levar em conta o homem novo que éramos, naturalmente, habitantes de um Novo Mundo. Mais do que os europeus, tínhamos o dever de ser "inventores", segundo a definição de Ezra Pound, descobrir um novo processo ou criar obras que dessem o primeiro exemplo conhecido de um processo. Criar signos novos. (MENDES, 1994, p. 70).

Gilberto Mendes considera que a poesia concreta brasileira foi o material providencial que surgiu para que ele e seus companheiros do Grupo Música Nova (Willy Corrêa de Oliveira, Rogério Duprat e Damiano Cozzella) pudessem criar uma música contemporânea brasileira original "jamais escrita na Europa ou nos Estados Unidos" (MENDES, 1994, p. 70).

Dentre os compositores do Grupo, Gilberto Mendes foi o que teve mais profundo e duradouro contato com os poetas concretistas, sobretudo com Décio Pignatari, Augusto de Campos e Haroldo de Campos, continuando a trabalhar sobre seus textos mesmo após a dissolução do grupo. Deste contato, devemos destacar a originalidade da obra coral de Mendes sobre a poesia concreta, em que o compositor explorou inúmeras possibilidades semânticas e sintáticas, seja através da desfragmentação, da utilização de vocalizações não tradicionais, ou mesmo da reorganização de letras, sons e sílabas em novos aglomerados. É desse período, por exemplo, obras como *Nascemorre*, sobre poema de Haroldo de Campos, em que o compositor desfragmenta e reestrutura o poema a partir de um processo estocástico, ou *Beba Coca-Cola*, sobre poema de Décio Pignatari, um moteto em estilo renascentista sobre um único acorde dissonante e com uma série de explorações vocais, inclusive um arroto.

A poesia concreta também serviu de matéria-prima para muitas obras de música teatro de Gilberto Mendes.

---

[242] Antonio Eduardo Santos (1997, p. 33) considera o período de 1960 a 1982 como a Fase de Experimentalismo de Gilberto Mendes, marcada por uma nova técnica composicional, exploração de novas grafias musicais e utilização de procedimentos aleatórios, concretos e interdisciplinares.

Música teatro é um gênero híbrido surgido no início dos anos 60 concomitantemente na obra de diversos compositores, dentre os quais Gilberto Mendes figura como o maior representante brasileiro. Historicamente, Mauricio Kagel ficou conhecido como um dos inventores e principal compositor do gênero, notoriamente devido ao volume de sua obra e à sua prática pedagógica frente à disciplina de Novo Teatro Musical na Escola Superior de Música de Colônia, entre 1974 e 1997.

Durante muitos anos referiu-se a este gênero no Brasil como teatro musical, porém, tendo em vista a imprecisão do termo e a constante confusão terminológica e conceitual que este causava, temos optado por utilizar o termo "música teatro", criado pelo poeta Florivaldo Menezes acerca da obra de Gilberto Mendes (A ODISSEIA, 2006).

De acordo com Salzman e Dési (2008), música teatro consiste em um teatro musicalmente organizado, uma forma de obra cênica criada a partir de conceitos e técnicas composicionais da música, de modo que música e movimento físico coexistam e sejam relacionados de maneira igualitária.

Matthias Rebstock (2012) formula cinco características que delimitam sua concepção de Teatro Composto, um termo bastante abrangente e no qual a música teatro aparece como principal expressão. A primeira característica se refere ao modo de criação dessas obras. A Música Teatro é essencialmente um gênero musical porque todos os materiais, sejam estes musicais ou não, são manipulados a partir de técnicas composicionais musicais. A segunda característica refere-se à não-hierarquização dos elementos, ou seja, a princípio, todos estes devem ter a mesma importância na constituição da obra. A terceira característica aponta que a técnica composicional utilizada nem sempre é visível na performance, o que torna necessária a observação do processo de criação da obra, e não apenas do resultado final. A quarta característica diferencia a Música Teatro do teatro convencional, pois, enquanto no teatro convencional os estágios de produção são claramente segmentados e normalmente atribuídos a pessoas diferentes, na Música Teatro as fronteiras entre os estágios de produção são menos definidas, havendo, em alguns casos, uma coautoria por parte dos intérpretes. Por fim, a quinta característica aponta que a Música Teatro se realiza somente na performance, sendo que a partitura se constitui apenas como um meio para facilitar a realização da obra, mas não é capaz de representa-la por completo.

A primeira obra de música teatro brasileira é *Cidade*, composta em 1964 por Gilberto Mendes sobre um poema de Augusto de Campos. Embora o trabalho com a poesia concreta tenha sido majoritariamente sobre obras do trio principal do grupo, Mendes também compôs

sobre poemas de outros poetas na mesma linha, tais como José Lino Grünewald e Ronaldo Azeredo.

Ronaldo Azeredo (1937-2006) foi o mais jovem integrante do grupo da poesia concreta. Em 1956, aos 19 anos, participou com dois poemas da I Exposição Nacional de Arte Concreta, no Museu de Arte Moderna de São Paulo (LEITE, 2011, 41). Desde o início de sua trajetória, Azeredo demonstrou interesse em explorar formas novas de construção poética, "não fazendo do signo verbal uma obrigatoriedade" (LEITE, 2011, p. 123). Isso acabou levando-o a experimentar linguagens como poema-código, poesia semiótica, livro de artista, fotomontagem, poesia visual, etc. Azeredo teve uma profunda amizade com o pintor Alfredo Volpi que, nas palavras do poeta, ensinou-o "a ser gente" (CAMPOS, 1989, p. 165-166). Ao longo dos anos 70, Volpi patrocinou vários trabalhos de Azeredo, todos estes em diálogo com as artes visuais e fortemente influenciados pelo contato com pintor.

Nesta pesquisa, analisamos duas composições Gilberto Mendes, ambas de 1973, sobre dois poemas visuais de Ronaldo Azeredo. Para tal, utilizaremos o conceito de "figuras musicais" estruturado pelo compositor italiano Salvatore Sciarrino.

1. Salvatore Sciarrino e as Figuras da Música

No livro *Le Figure della Musica: da Beethoven a Oggi*, Salvatore Sciarrino estrutura e descreve formas de organização musical a partir de processos observados nas artes plásticas. São cinco figuras musicais: Acumulação, Multiplicação, *Little Bang*, Transformações Genéticas e Forma em Janelas. De acordo com o autor, "cada organização tem uma lógica própria, que inclui princípios conceituais, abstratos e talvez não exclusivamente acústicos ou musicais", e que podem ser encontrados em todas as disciplinas. (Sciarrino, 1998, p. 19, tradução nossa).

No processo de Acumulação, os elementos tendem a agregar-se caoticamente e de modo heterogêneo, normalmente atingindo um ponto de saturação ou de ruptura, seguido da dissipação de energia. Devido ao aumento de energia, durante esses processos o tempo parece acelerar, sofrendo uma contração (SCIARRINO, 1998). Para que o processo de Acumulação aconteça, é importante que uma ruptura ocorra em momento imprevisível, e para que tal imprevisibilidade seja possível, o crescimento deve ocorrer de forma não linear.

O processo de Multiplicação, embora também apresente característica de crescimento através da sobreposição de elementos, comporta-se de forma diferente da acumulação. Os processos de Multiplicação são "crescimentos ordenados, feitos de elementos homogêneos"

(SCIARRINO, 1998, p 27, tradução nossa). Além disso, apresentam um crescimento de aparência menos energética, no qual o tempo parece dilatar-se.

Diferente das figuras anteriores, que necessitam de um tempo maior para serem identificadas, o *Little Bang* é um acontecimento breve, uma "energia concentrada em um pequeno evento sonoro" (GUERRASIO apud ONOFRE; ALVES, 2012, p. 208).

> O *Little Bang* ocorre quandoum fenômeno imprevisto intervém numa estática musical, criando uma impressão de causa e efeito entre um elemento mais incisivo – por seu peso ou força – percebido como gerador do elemento seguinte, que parece flutuar por consequência do impacto (FICAGNA, 2014, p. 30).

Sciarrino (1998, p. 68, tradução nossa) ainda assinala que "a energia concentrada toda sobre um evento brevíssimo é maior do que a energia distribuída sobre um grupo de sons", e é isso que marca o movimento explosivo e inesperado do *Little Bang*.

Nas Transformações Genéticas, a modularidade é um elemento essencial. Porém, diferente do processo de Multiplicação em que a modularidade tende ao crescimento, nas Transformações Genéticas o material apenas se modifica ao longo de um tempo esparso, de modo a "engendrar mutações qualitativas em fluxo contínuo, ao invés de crescimento" (FICAGNA, 2014, p. 31).

Por fim, temos a Forma em Janelas. Ao falar em janelas, Sciarrino esclarece que esta figura é "representada pela descontinuidade da dimensão espaço-temporal e envolve a passagem de uma dimensão para outra, de um lugar para outro, de um momento para outro. É através das janelas que o espaço interage com o tempo" (ONOFRE; ALVES, 2012, p. 209).

Para Sciarrino, a Forma em Janelas é a figura mais concisa, porque sua forma reside justamente no contato de blocos estranhos entre si. Se em outros contextos o surgimento de um elemento exterior interrompe a lógica do discurso, na Forma em Janelas a recorrência do contato entre blocos distintos torna-se um princípio de coerência (SCIARRINO, 1998). Para que a descontinuidade espaço-temporal aconteça, é de fundamental importância que a mudança de um bloco para outro não aconteça em momentos óbvios. Sciarrino explica que "a escolha do ponto no qual cairá a interrupção torna-se importantíssima para o resultado estético" (SCIARRINO 1998, 141, tradução nossa), e, portanto, uma interrupção não deve se tornar previsível, deve parecer casual.

Conforme o próprio autor salienta, as figuras são modos de organização que podem ser encontrados em qualquer área artística. Embora Sciarrino não tenha se voltado à análise de manifestações cênicas, consideramos plausível aplicar sua proposta a este fim, uma vez que é

possível encontrar, sem grande esforço, alguns desses modos de organização na música teatro de Gilberto Mendes.

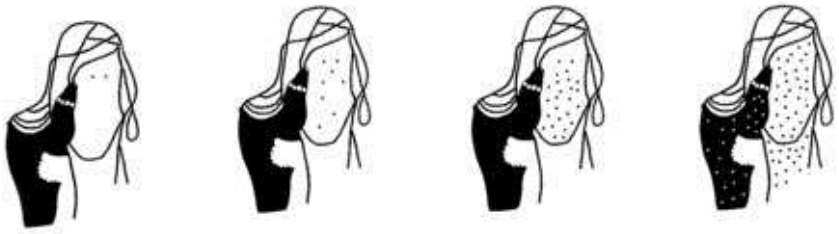
2. Duas obras de Gilberto Mendes sobre poemas de Ronaldo Azeredo

A seguir, analisaremos os modos de organização empregados por Ronaldo Azeredo em seus poemas visuais "Mulher Catapora" e "É dificílimo predizer o destino disso…" e, de modo comparativo, a forma como Gilberto Mendes trabalhou com esses poemas, respectivamente em *Poema de Ronaldo Azeredo* e *Pausa e Menopausa*.

2.1. Poema de Ronaldo Azeredo

Poema de Ronaldo Azeredo é uma obra de 1973 para coro misto *a cappella* e projeção de slides sobre poema visual sem nome de 1971 de Ronaldo Azeredo, normalmente referido como "mulher catapora" (AZEREDO, 2005), "mulher de pérolas" (LEITE, 2011), ou ainda "catapérolas" (MENEZES, 1991).

Figura 1 – Poema sem nome "Mulher Catapora"



Fonte: Azeredo (1971)

O poema se configura em uma sequência de quatro imagens que representam um busto feminino com um colar de pérolas. Ao analisar o poema, Leite (2011) ressalta que a pérola nada mais é que o "resultado da deposição de material nacarado sobre uma partícula qualquer, como um grão de areia ou parasita, que se infiltra no interior da concha" (p. 98). Ou seja, a formação da pérola, material raro e precioso, é resultado da interferência de uma impureza dentro da ostra. Consideramos esta colocação da autora importante porque, se por um lado a pérola surge da impureza, neste poema ela faz um caminho inverso, transformando-se novamente em algo indesejado. Isto porque, na sequência das imagens, é possível imaginar um rompimento do colar de pérolas que, ao invadir o rosto da mulher com suas contas, transformam-se em sinais de catapora. Atentamos ainda ao fato de que os pontos escuros tomam conta da imagem de modo exponencial, enfatizando o caráter contagioso da doença que surge de forma discreta e velozmente se espalha.

Na análise de Marly Leite (2011), o poema apresenta a catapora como consequência de uma vaidade exacerbada, transformando a ganância e o consumismo em doença. A autora complementa:

> Para alcançar o efeito observado, o poema opera, metafórica e metonimicamente, com as imagens: ao mesmo tempo em que explora a similaridade visual entre a pérola e a mancha da catapora (uma convertendo-se na outra por suas identidades), o texto se processa sob a força indicial desses dois elementos: a conta, signo de beleza, luxo e status; a mancha, índice de doença, imperfeição e finitude. A primeira, um bem para poucos; a segunda, um mal possível para todos. Uma diferencia; a outra iguala. (LEITE, 2011, p. 99)

E encerra:

> Ronaldo Azeredo, nos limites entre a poesia e as artes visuais, leva a sequência de imagens a suscitar as palavras "pérola" e "catapora" na mente dos leitores: sonoramente próximas, semanticamente opostas, visualmente ausentes, mas presentes na composição da obra. (LEITE, 2011, p. 99)

Em *Poema de Ronaldo Azeredo*, Gilberto Mendes opera um processo de transposição midiática[243], ao tentar reproduzir o poema em outro suporte, neste caso, na música teatro. Na composição de Mendes, os cantores devem entrar em cena aos poucos, entremeados com a projeção das imagens do poema, uma após a outra. Conforme entram em cena, os coristas devem tomar seus lugares, abrir suas pastas, e aguardar a indicação do regente. Este, no entanto, ergue os braços em posição de atenção[244] e em seguida abaixa-os, momento em que todos os cantores fecham as pastas de forma ruidosa e ao mesmo tempo, produzindo o único som planejado[245] de toda a obra.

Uma vez que "Mulher Catapora" é um poema sem palavras, é absolutamente coerente e inovadora a forma como Gilberto Mendes compõe sua obra coral: sem palavras. Assim, *Poema de Ronaldo Azeredo* é uma obra que explora todos os aspectos extra-vocais que envolvem um coro: a movimentação dos cantores, suas expressões, os objetos que estes utilizam, suas atitudes diante do maestro e, por sua vez, a atitude deste perante seu coro e a exploração de seu gestual. Esta composição refere-se ao coro enquanto um corpo que existe independente da voz, destacando qualidades muitas vezes não percebidas. Em suma, *Poema de Ronaldo Azeredo* é uma obra que utiliza o coro como um dispositivo para uma construção cênica; portanto, uma obra fortemente ancorada no campo da música.

---

[243] Conceito tratado por Irina Rajewsky (2012), que consiste na transposição de um determinado conteúdo de uma mídia a outra, adaptando-o às técnicas e materiais do novo meio.

[244] Termo utilizado por Max Rudolf (1994) para denominar o momento preparatório em que o maestro posiciona as mãos frente ao corpo antes de dar a primeira entrada.

[245] Assim como para John Cage, o silêncio para Gilberto Mendes tinha uma dimensão musical muito importante, sendo não a ausência de som, mas sim, parte de um discurso musical. Assim, embora nesta obra o único som planjeado em partitura tenha sido o bater das pastas, temos convicção de que todos os sons resultantes da encenação têm igual importância na composição.

No poema, observamos um processo de Multiplicação (SCIARRINO, 1998), uma vez que ocorre uma sobreposição paulatina de elementos homogêneos sem ruptura, gerando uma sensação de dilatação temporal. Mendes, por sua vez, conserva o mesmo processo de Multiplicação ao fazer os cantores entrarem em cena aos poucos e de forma irregular, representando o surgimento da catapora no rosto feminino. No entanto, se o poema se encerra neste processo, Gilberto Mendes vai além. Em *Poema de Ronaldo Azeredo*, o compositor insere outro modo de organização descrito por Sciarrino, o *Little Bang*. Este ocorre no momento em que todos os cantores fecham suas pastas ao mesmo tempo, ação que gera um ruído potente e que contrasta com o silêncio que até então tomava conta da obra. Neste caso, a dissipação característica do *Little Bang* pode ser entendido como ação do maestro que, logo após o ruído, deve virar-se e agradecer ao público, como que sinalizando o fim da peça.

2.2. Pausa e Menopausa

Também composta em 1973, *Pausa e Menopausa* é uma obra para três intérpretes e projeção de slides sobre poema inominado de Ronaldo Azeredo de 1972, referido como "É dificílimo predizer o destino disso…".

Figura 2 – Poema sem nome "É dificílimo predizer o destino disso…"

Fonte: Nannini (2016)

Neste poema concebido na forma de livro-poema, Azeredo encadeia uma série de imagens de células em transformação, aparentemente sem uma sequência lógica. Para Nannini (2016), o poeta "explora a ideia do olhar, que se surpreende com algo fora do normal, em imagens que vão da célula cancerígena ao tumor calcificado" (p. 151). Em todo o livro-poema, há um único quadro em que Azeredo utiliza o texto verbal, o qual reproduzimos a

seguir: “É dificílimo predizer o destino disso talvez cresça talvez morra mas o que é certo é que sempre o seu desenvolvimento será anormal” (AZEREDO, 1972). Neste curto (porém potente) texto, o autor fornece pistas para uma leitura da sequência de imagens, sugerindo que se trata de uma anomalia que foge ao nosso controle, tendo sua existência própria.

Diferente da obra anterior, aqui Mendes não se propõe a transpor o poema para a encenação, mas antes, construir uma música teatro que complemente e ressignifique o poema de Azeredo. Em *Pausa e Menopausa*, os intérpretes devem entrar em cena um atrás do outro em andamento lento, postura cerimonial, com a mão esquerda esticada para a frente como que em oferenda tendo em sua palma um pires e uma xícara de café (MENDES, 1973). Sentam-se sobre os joelhos abaixo do projetor de slides. No decorrer da peça, há uma constante alternância entre cena e projeção a ser realizada com o auxílio do projetor de slides, que passa a funcionar como um *spotlight*, iluminando ora a ação dos intérpretes, ora a tela com o poema.

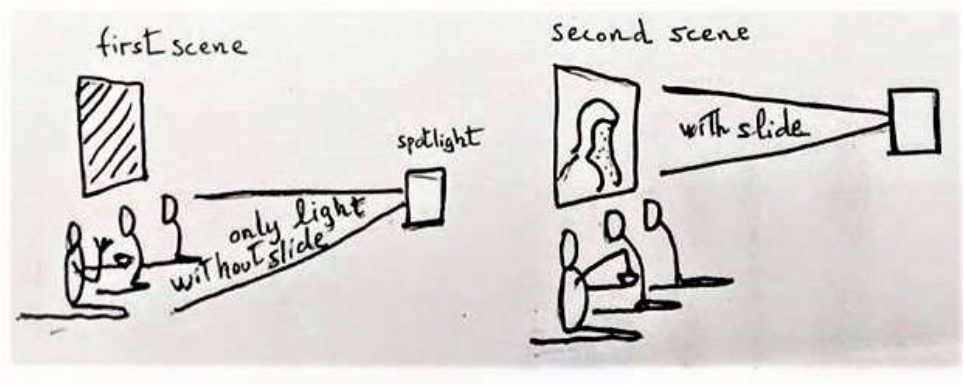


Figura 3 – Croqui para a encenação de *Pausa e Menopausa*

Fonte: Mendes (1973)

No momento em que o projetor ilumina os intérpretes, estes devem movimentar a boca exageradamente, explorando todas as possibilidades dos músculos orais e faciais, de modo a representar uma “fala inaudível de uma língua ainda em estado de magma fonético primitiva nebulosa inarticulada” (MENDES, 1973). Durante a exibição das imagens, os intérpretes devem tocar as xícaras com colheres, único som intencionalmente produzido durante a obra.

Em relação às figuras utilizadas por Azeredo e Mendes, temos dois modos de organização diferentes. No poema, Azeredo coloca em sequência imagens que, se do ponto de vista científico podem representar um desenvolvimento lógico, visualmente não têm o mesmo efeito. Neste caso, entendemos que o poema se configura como uma Transformação Genética (SCIARRINO, 1998), em que percebemos que há uma certa modularidade, porém, de forma desordenada e sem um ponto de chegada definido. Este caráter é ainda reforçado pelo texto

que encerra o poema, que afirma a impossibilidade de se saber o destino que aquela estrutura terá.

Por outro lado, Gilberto Mendes utiliza como modo de organização principal a Forma em Janelas (SCIARRINO, 1998). O compositor mantém o poema em sua forma original, preservando a figura utilizada por Azeredo; no entanto, insere-o em sua obra de maneira intermitente, através de janelas. Como essa alternância não ocorre de forma regular, pode-se observar em diversos momentos a suspensão da dimensão espaço-temporal, embora seu êxito dependa muito da maneira como o diretor irá conceber sua encenação. Assim, reconhecemos a Forma em Janelas em *Pausa e Menopausa* porque sua coerência está justamente no contato entre blocos estranhos: o poema projetado em oposição à performance cênico-musical.

Conclusão

É possível encontrar semelhanças no espírito criativo de Gilberto Mendes e Ronaldo Azeredo. Embora pertencentes a campos artísticos diferentes, a obra de ambos é marcada pela exploração de recursos e suportes que extrapolam limites. Gilberto Mendes buscou no teatro elementos fundamentais para a construção de sua linguagem composicional, desenvolvendo uma obra absolutamente inovadora e importante na constituição da música teatro enquanto gênero. Por sua vez, Ronaldo Azeredo construiu uma obra que desconhece barreiras entre gêneros e expressões artísticas, tendo explorado, além da poesia, as artes plásticas, a instalação, o vídeo, o artesanato.

A liberdade criativa e busca incessante pelo novo, aproximou os artistas. Gilberto Mendes e Ronaldo Azeredo chegaram a colaborar na criação de *Pensamento Impresso*[246], um poema-partitura em homenagem a Mallarmé, "com ideogramas japoneses de flores em folhas transparentes que se desdobram em um arco-íris" (NANNINI, 2016, 152).

Gilberto Mendes, em uma *websérie* produzida por seu filho por ocasião de seus 90 anos, relembra Ronaldo Azeredo como uma "figurinha muito cativante e pitoresca", e complementa: "Ele fazia uns poemas muito estranhos […]; assim como a gente fazia uma música que era teatro, ele fazia uns poemas que eram praticamente quadros". (90 ANOS, 2012). Mendes ainda sugere que os poemas visuais de Azeredo o incitavam a compor obras de música teatro, seguindo a exploração do campo não verbal operada pelo poeta.

[246] No último catálogo de obras de Gilberto Mendes, presente no livro *Viver Sua Música…* (2008), esta obra é referida como *Eliane – Página musical para olhar*.

Ronaldo Azeredo, por sua vez mais discreto, não gostava de falar sobre sua obra e dar entrevistas, e, por isso, é mais difícil encontrar pistas sobre seu pensamento e influências. No entanto, em uma espécie de mini autobiografia, Azeredo cita pessoas que passaram por sua vida e o influenciaram, dentre os quais, Gilberto Mendes, referido por ele como um de "nossos músicos" (apud CAMPOS, 1989, p. 166).

Através das falas dos artistas, é notável a existência de uma admiração mútua, registrada em obras dotadas de grande originalidade, ainda que poucas em quantidade.

Tendo em vista a multiplicidade de recursos e materiais presentes nas composições analisadas, fica evidente a dificuldade em encontrar uma ferramenta analítica capaz de abordar expressões tão distintas. O conceito de figuras proposto por Salvatore Sciarrino mostrou ser uma boa solução para observar essas obras em sua complexidade, pois permite que se reconheça parâmetros e modos de organização comuns às artes visuais e à música, cabendo a nós a sua adaptação ao campo das artes cênicas.

Com este estudo não tivemos a pretensão de propor análises definitivas, mas antes, lançar um olhar contemporâneo sobre obras praticamente desconhecidas. Por fim, consideramos que esta pesquisa proporciona uma forma de analisar obras híbridas que transitam entre o campo da música, artes visuais e teatro, contribuindo, por um lado, para os estudos interartísticos e, por outro, para manter viva a memória e a obra de Gilberto Mendes e Ronaldo Azeredo.

Referências

90 ANOS, 90 vezes Gilberto Mendes. Produção de Carlos de Moura Ribeiro Mendes. *Brasil, Berço Esplêndido Produções*, 2012. Websérie. Episódio 49. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=nlhavsFY7qA&t=66s>. Acessado em: 14 mar, 2017.

A ODISSEIA musical de Gilberto Mendes. Roteiro, produção, direção e edição de Carlos de Moura Ribeiro Mendes. *Brasil, Berço Esplêndido Produções*, 2006, 1DVD, 117 min.

AZEREDO, Ronaldo. Sem título [Mulher Catapora]. São Paulo: Edições Invenção, 1971.

_____. "É dificílimo predizer o destino disso…" (poema-livro). São Paulo: Edições Invenção, 1972.

_____. A primeira entrevista de Ronaldo Azeredo. Entrevistador: Carlos Adriano. In: Trópico – Dossiê Poesia Brasileira. UOL, 2005. Disponível em: <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2529,1.shl>. Acessado em: 14 mar, 2017.

CAMPOS, Augusto de. À margem da margem. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FICAGNA, Alexandre. Entre o Visual e o Sonoro: a composição por imagens. 2014. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LEITE, Marli Siqueira. Ronaldo Azeredo: o mínimo múltiplo (in)comum da poesia concreta. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MENDES, Gilberto. *Pausa e Menopausa*. Santos, 1973. Não publicado.

_____. *Uma Odisséia Musical: Dos Mares do Sul à Elegância Pop/Art Déco.* São Paulo: Edusp, 1994.

_____. *Viver sua Música: Com Stravinsky em meus ouvidos, rumo à Avenida Nevskiy*. São Paulo: Edusp, 2008.

MENEZES, Philadelpho. *Poética e Visualidade: uma trajetória da poesia brasileira contemporânea.* Campinas: Editora Unicamp, 1991.

NANNINI, Priscilla Barranqueiros. Palavra e Imagem: possíveis diálogos no universo do livro de artista. 2016. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo.

ONOFRE, Maria Leopoldina L. C.; ALVES, J. Orlando. *Aspectos analíticos quantitativos e qualitativos da peça para flauta solo All'aure in una lontananza, de Salvatore Sciarrino*. Opus, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 203-224, jun. 2012.

RAJEWSKY, Irina O. Intermidialidade, intertextualidade e "remediação": Uma perspectiva literária sobre a intermidialidade [2005]. Tradução: Thaïs Diniz. In: DINIZ, Thaïs (Org.). *Intermidialidade e estudos interartes: Desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. pg.15-45.

REBSTOCK, Matthias. Composed theatre: mapping the field. In: REBSTOCK, Matthias e ROESNER, David (Ed.). *Composed Theatre: Aesthetics, practices, processes*. Chicago/Bristol: Intellect, 2012.

RUDOLF, Max. *The Grammar of Conducting: a comprehensive guide to baton technique and interpretation*. New York: G. Schirmer Inc, 1994.

SALZMAN, Eric; DÉSI, Thomas. *The new Music Theater: Seeing the voice, hearing the body*. Londres: Oxford University Press, 2008.

SANTOS, Antonio Eduardo. *O Antropofagismo na obra pianística de Gilberto Mendes*. São Paulo: Annablume, 1997.

SCIARRINO, Salvatore. *Le Figure della Musica: da Beethoven a oggi*. Milão: Casa Ricordi, 1998.

INTERDISCIPLINARIDADE E A RELAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE *HISTÓRIA DA MÚSICA* NO CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA DA FAMES: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Fernando Vago Santana[*]
Cindy Helenka Alves[**]

Resumo:
Este trabalho descreve a tentativa de ampliação do escopo formativo das disciplinas de História da Música ministradas na Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) entre os semestres letivos 2014/2 e 2016/2. Tenciona explicitar em que medida os conteúdos abordados nessas disciplinas puderam integrar uma formação mais abrangente dos alunos de Bacharelado em Música, em lugar de apenas prover subsídios históricos e informativos a respeito das manifestações estéticas musicais, vida e obra de compositores, bem como de repertório produzido ao longo dos séculos. Demonstra-se aqui como a disciplina tem oferecido espaço para enriquecimento do repertório sociológico, historiográfico e ético dos alunos de Música, em vez de somente fornecer-lhes densidade informacional concernente à produção musical do Ocidente. Buscou-se integrar os conteúdos de História da Música com outras áreas do conhecimento, sobretudo a Sociologia e a Ética, além dos estudos históricos. O trabalho fundamentou-se em perspectivas sobre a interdisciplinaridade como descritas por Japiassu (1976), Fazenda (1976, 1996, 1998 e 2011), Morin (2005), Gadotti (2004) e em reflexões sobre sua aplicação ao universo musical a partir de Amato (2010) e Picchi (2010). Em uma abordagem qualitativa, foram aplicados questionários semiestruturados a 10 alunos de duas turmas distintas que cursaram pelo menos quatro semestres de História da Música. As respostas dos alunos foram analisadas criticamente pelos autores, que são o professor da disciplina e uma observadora externa advinda do curso de Licenciatura em Música da mesma instituição. Posteriormente, procedeu-se a comparação entre a descrição do professor com as respostas dos alunos e a análise crítica das respostas discentes. Concluiu-se que as disciplinas contribuiram não exclusivamente para a formação musical dos alunos envolvidos, mas também para o enriquecimento do seu repertório humanístico, devido à integração às aulas de elementos interdisciplinares, o que tem ajudado a ressignificar a relevância da disciplina História da Música no contexto da Faculdade de Música do Espírito Santo, até então vista sem muita prioridade por alguns alunos do curso.

Palavras-chave: História da Música. Interdisciplinaridade. Educação Musical.

Introdução

Dentre os assuntos que têm despertado interesse na recente pesquisa em Educação desenvolvida no Brasil, pode-se mencionar a questão da interdisciplinaridade, que é uma preocupação zelosa pela integração dos saberes acadêmicos, devolvendo-os à sua condição originária de integração, em detrimento das sucessivas especificações e dissociações da matriz

[*] Doutorando em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: fernandovagopianista@gmail.com
*[*] Graduanda em Música pela Faculdade de Música do Espírito Santo. E-mail: cindyhalves@gmail.com

original do saber humano. Pode ser encarada tanto como uma atitude, modo de pensar, pressuposto na organização curricular ou opção metodológica de ensino[247].

É comum ler afirmações de que, na Antiguidade, conhecimento humano era um conceito amplo que implicava uma descrição detalhada da natureza, em seus múltiplos e multifacetados aspectos, sem a preocupação exacerbada em separar quais fossem os objetos e metodologias específicas de diferentes disciplinas. Em outras palavras, o sujeito pesquisador descreve tudo o que lhe é possível e observável diante dos olhos, sem a preocupação de limitar-se ao estudo dos fenômenos de seu interesse direto. Por isso é tão comum que os escritores da Antiguidade escrevam sobre temas que podem oscilar da biologia à astronomia, chegando mesmo à ética e à religião.

Quando se fala em educação musical, ensino de música, aprendizagem do repertório conceitual que circunda esse universo de conhecimento e expressividade humana, encontra-se um terreno particularmente fértil à discussão interdisciplinar. Enquanto há ramos do saber que permitem uma especificação suficientemente grande para produzir uma quase incomunicabilidade entre pares, como nas ciências médicas, a música compartilha de um arcabouço teórico e conceitual que integra visivelmente uma parte significativa do discurso entre diferentes profissionais, tornando quase impossível uma completa incomunicabilidade entre pares, ainda que atuem em ramos diametralmente opostos dentro da sua arte.

O que se quer afirmar, em princípio, é que em Música há poucos conteúdos incomunicáveis, isto é, as disciplinas curriculares de um conservatório, faculdade ou universidade que ensine Música estão intimamente conectados, ainda que a prática docente faça parecer que exista um grande isolamento entre as disciplinas.

Quem estuda disciplinas de teoria musical, desde as questões mais simples de notação, até complexos métodos de análise musical, aprende ferramentas que são necessariamente aplicadas dentro do repertório musical em sentido estrito, aquele que é tocado, composto, cantado, analisado e regido. Em última instância, todo conhecimento de teoria musical serve para otimizar e maximizar a compreensão do conteúdo musical do repertório, seja ele de música de concerto ou de caráter popular. Não existe teoria musical pela teoria, completamente distinta da produção dos compositores e intérpretes.

Aquele que estuda disciplinas de história da música, o faz não apenas para saber sobre o contexto histórico, sociológico, econômico em que se produziram determinadas obras musicais, ou que viveram certos compositores, mas, sobretudo, para conhecer e entender com

[247] THIESEN, 2008, p. 546.

melhor clareza o repertório musical produzido no acumular de séculos de produção composicional. A história da música não é também um fim em si mesma, mas é uma ferramenta que permite uma melhor compreensão de tudo aquilo que pode ser composto, cantado, regido, tocado. Lida-se, portanto, com formas musicais que estão, em regra, escritas em partituras. Para que se leia essas partituras, é necessário toda uma formação em teoria musical, e assim aos poucos fica possível enxergar os pontos de contato diretos entre os componentes curriculares de uma formação musical.

Neste trabalho, quer-se demonstrar parte do que tem sido o empenho desenvolvido na Faculdade de Música do Espírito Santo (doravante FAMES), no curso de Bacharelado, para que os alunos compreendam a conexão existente entre as disciplinas de História da Música e as mais diversas áreas de estudo do saber humano. Tem sido feito um esforço pedagógico para convencer os alunos de que a formação do bacharel não se resume à aprendizagem de um instrumento, mas de toda uma aquisição de conteúdo humanístico e um processo de intelectualização que deve informar e potencializar a capacidade de atuação como intérprete. Investiga-se, assim, em que medida as disciplinas de História da Música ministradas na mencionada instituição nos últimos cinco semestres têm instigado um sentimento de interdisciplinaridade nos alunos da FAMES.

As turmas acompanhadas e que participaram do estudo são de alunos que começaram o curso de História da Música em 2014 e concluíram em 2016, bem como de alunos que começaram o curso em 2015 e estão em vias de concluí-lo. Trata-se, portanto, de duas turmas de Bacharelado, perfazendo um total de 10 alunos[248]. O trabalho descreve a experiência do último semestre letivo, com a percepção do pesquisador e dos alunos sobre alguns aspectos da disciplina que permitiram a efetividade desse processo de interdisciplinaridade. Pôde-se ainda contar com o auxílio e a observação externa da co-autora do trabalho, que é aluna do último ano de Licenciatura na mesma instituição, mas acompanhou o desenvolvimento das aulas de História da Música no curso de Bacharelado.

1. Referencial teórico

O enfoque que se deu a esse trabalho se relaciona com a questão interdisciplinar e o universo da música, como forma de aproximar uma disciplina recorrente nos currículos da formação superior em Música com outros ramos do saber humanístico.

[248] O total de alunos é superior ao numeral 10, mas nem todos responderam os questionários em tempo hábil para a produção deste artigo.

O fenômeno da interdisciplinaridade pode ser conceituado como a interpenetração e fecundação recíproca entre os conteúdos, objetos e métodos de ensino e pesquisa de duas ou mais ciências, promovendo interação entre elas[249]. Embora pareça mais lógico pensar que a departamentalização do saber otimize a quantidade de produção científica e avanços das técnicas, muitos saberes, sobretudo os de natureza humanística, parecem se tornar tanto mais ricos quanto melhor interajam com disciplinas diversas.

Ivani Fazenda pode ser considerada uma pioneira nesse debate no Brasil, e sua posição é de que a interdisciplinaridade é a construção de uma atitude pedagógica, comprometida em superar a fragmentação do conhecimento escolar. Visa substituir o paradigma da concepção fragmentada de ser humano para uma noção unitária, de totalidade[250]. Haas[251], ao estudar as propostas de Fazenda, enfatiza a necessidade de o professor extrapolar o campo de sua especialidade. Não se trata da arrogância de opinar sobre conteúdos estranhos à disciplina ministrada, mas sim de uma ousadia de saber cada vez mais, e além dos limites da obviedade conceitual de uma matéria isolada.

Paulo Freire[252] foi um defensor da interdisciplinaridade, porque vislumbrava a construção do conhecimento como um processo interacional entre o sujeito e sua realidade de vida, seu contexto social, a cultura em que este se insere. É por meio do desvendamento dos fenômenos da realidade que o sujeito edifica seus saberes, e esse processo está sistematizado de forma complexa, integradora de diversas áreas do conhecimento.

Pedro Demo[253] é um defensor da ideia de que a aprendizagem é sempre um fenômeno reconstrutivo e político, nunca apenas reprodutivo. Por esse motivo, a contextualização e integração dos conhecimentos são fundamentais nas relações de ensino e aprendizagem.

Para Gadotti[254], a interdisciplinaridade aparece na segunda metade do século XX em resposta a uma necessidade das ciências humanas e da educação de superar a fragmentação e a excessiva especialização do conhecimento. Goldman[255] assevera que o olhar interdisciplinar permite melhor entendimento do todo e das partes que o constituem.

A interdisciplinaridade foi um dos temas sobre os quais se debruçou Morin. Em suas pesquisas, mostrou-se interessado pelas inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, ou, em síntese, com um pensamento organizador que conceba a relação

---

[249] JAPIASSU e MARCONDES, 2001, p. 105-106.
[250] 1979, p. 8.
[251] 2011.
[252] 1987.
[253] 2001.
[254] 2004.
[255] 1979, p. 3-25.

recíproca entre todas as partes[256].

A questão da interdisciplinaridade é ainda vista como um importante movimento de articulação entre o ensinar e o aprender, chegando mesmo ao ponto de ressignificar o trabalho pedagógico referente a currículo, métodos, conteúdos, avaliação e até mesmo na organização do ambiente para a aprendizagem[257].

Thiesen[258] expressa a percepção de importantes autores no que concerne à interdisciplinaridade. Precisa ser produzido com atitude[259], como modo de pensar[260], como pressuposto na organização curricular[261] e como fundamento para as opções metodológicas do ensinar[262].

Estudar a História da Música com especial enfoque no repertório, com uma abordagem interdisciplinar parece ser uma iniciativa válida de integração curricular no âmbito do curso de Bacharelado da FAMES. A ciência musical também tem se preocupado com a questão interdisciplinar, conforme se lê nas publicações de Amato[263] e Picchi[264].

Amato se esforça por demonstrar como a educação musical pode se valer da interdisciplinaridade para integrar saberes e práticas musicais. Particularmente interessam à autora as conexões entre a música em sentido amplo e o domínio da educação musical. Ela reforça que, desde a origem, a música é considerada elemento essencial para uma formação integral, e uma área que ainda luta para superar a dicotomia teoria x prática[265].

Nesse sentido, trabalhou-se ainda na linha da proposição de Picchi[266], autor que se preocupou em afirmar a importância de se ampliar o escopo dos conteúdos conhecidos, sem uma excessiva fragmentação. Para o autor mencionado, ampliar o alcance do conhecimento é um fator promotor da autonomia dos indivíduos, sendo uma janela aberta para a real liberdade[267].

2. Metodologia

---

[256] MORIN, 2005, p. 23.
[257] THIESEN, 2008, p. 9.
[258] p. 546.
[259] FAZENDA, 1976.
[260] MORIN, 2005.
[261] JAPIASSU, 1976.
[262] GADOTTI, 2004.
[263] 2010.
[264] 2010.
[265] 2010, p. 43.
[266] 2010, p. 65-74.
[267] p. 73.

Para essa pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa, que consistiu em um processo de auto-reflexão por parte do professor responsável pela disciplina. Essa autocrítica retroativa permitiu a reformulação de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento dos conteúdos com as próximas turmas ingressantes. Foram ainda consideradas as observações feitas pelos alunos envolvidos com as disciplinas, por meio de dados colhidos em respostas a questionários semi-estruturados, nos quais foram perguntados sobre sua experiência com as disciplinas, e em que medida ela permitiu agregar formação humanística e dialogar com outras matérias estudadas na faculdade. Pôde ainda contar com a observação de uma aluna do último ano do curso de Licenciatura da instituição, como forma de enriquecer a multiplicidade de pontos de vista sobre o desenvolvimento das aulas.

No que tange ao professor-pesquisador, foram registradas e descritas em um diário os conteúdos e apontamentos de interesse das aulas desenvolvidas ao longo dos semestres. Essas disciplinas acontecem em 16 aulas de 2h de duração para cada turma, totalizando 32h por disciplina. Nessas anotações estão os planos de aula, atividades desenvolvidas e conteúdos ministrados, o que permitiu observar que as aulas sempre continham elementos de História Geral, Sociologia, Ética e alguns aspectos de Análise Musical. Por mais que o conteúdo fosse de História, não era possível evitar os diálogos com outras disciplinas, e isso foi interpretado como um ponto positivo das aulas, esse reforço a conteúdos paralelos. Especialmente em aulas introdutórias sobre grandes períodos da Estética Musical, sempre era feita uma digressão do conteúdo específico para contextualizar outros aspectos históricos que pudessem ser relevantes para o estudo da música em diferentes períodos.

Um caso peculiar aconteceu em uma das aulas registradas com a turma que ingressou em 2016 na FAMES: em meio a uma discussão sobre a reforma protestante e algumas de suas implicações na produção musical de finais da Idade Média e início do Renascimento, um aluno fez uma pergunta mais conivente com uma aula de Teologia do que de História da Música, e cerca de 30 minutos foram dedicados a um debate absolutamente distinto do conteúdo precípuo da aula. Todavia, ao serem inquiridos sobre esse tipo de fuga dos assuntos principais, os alunos responderam positivamente nos questionários, ao afirmarem que era possível aprender nas aulas conteúdos outros que não fossem necessariamente associados à História da Música.

A participação dos alunos envolvidos se deu pela resposta a questionários. Especificamente para esse trabalho, a pergunta-chave indagava "como as aulas de História da Música da FAMES permitiram ampliar sua formação cultural"? Esperava-se ouvir respostas-padrão, tais como "a disciplina nos colocou em contato com muitas obras da História da

Música" ou "a leitura dos textos serviu para ampliar os conhecimentos de História da Música". À parte de algumas dessas respostas, foi possível detectar comentários enriquecedores, que permitem repensar as estratégias para conduzir as aulas nos semestres subseqüentes.

O aluno identificado como A afirma o seguinte:

> Depois de sair do Ensino Médio fiquei um pouco distanciado do conteúdo de história. Nessas disciplinas achei interessante poder relembrar algumas coisas e conhecer outras novas. Em outras disciplinas não tinha sido necessário ler textos fora dos manuais utilizados, nem discutir idéias de caráter mais filosófico, então para minha formação essas disciplinas de História somaram bastante.

Também se pode ler o comentário feito pelo aluno B:

> Como todos os alunos de Bacharelado que conheço, nosso maior interesse está no estudo do instrumento. Mas é bom poder contar com algumas disciplinas que auxiliem na formação geral da nossa cultura. Assim quando vou tocar, por exemplo, num master class, consigo ter mais informações a respeito das peças e dos compositores.

A análise dos questionários foi feita tanto pelo autor principal, quanto pela aluna de Licenciatura, que é co-autora do trabalho, como forma de encontrar maior isenção na resposta dos alunos, uma vez que os mesmos poderiam se sentir desconfortáveis em responder perguntas a respeito da disciplina para o próprio professor ministrante. Teve-se, portanto, como base para produção dos dados o olhar do autor principal, o olhar da co-autora, as respostas dadas pelos alunos e a análise dos questionários feita por ambos os autores. Dessa forma, foi possível compreender com mais isenção a percepção que os discentes tiveram a respeito das disciplinas ministradas.

Conclusão

Sobre a relevância da disciplina História da Música na formação musical superior não parece haver muito o que discutir, já que a disciplina está presente na maior parte dos currículos de instituições de diversas naturezas. O âmbito da discussão aparece mais no que tange à forma de se entregar o conteúdo da disciplina. Há sempre a possibilidade de fazê-lo de forma burocrática, desconectada da realidade de instrumentistas, cantores, compositores e regentes, ou fazer essa conexão interdisciplinar com as práticas interpretativas, teoria musical e demais campos.

Neste estudo foi possível concluir que uma disciplina teórica, ministrada em um curso superior de Música, pode servir como um espaço essencial para a promoção da cultura humanística entre os alunos. Além de aprender fatos históricos, características estéticas e

estilísticas, compositores e obras relevantes, eis que esse é um espaço útil para a promoção de conteúdos relativos à ética, à história em geral, à sociologia, antropologia, ciência política, dentre outras. Existe a possibilidade de usar essa disciplina para formar seres humanos melhores, muito mais do que alunos técnicos, conhecedores de fatos.

Essa experiência docente, aqui compartilhada, desenvolvida nos últimos quase três anos, na FAMES, permitiu repensar o alcance de uma disciplina, que tem assumido nesse contexto um papel abrangente de integralização de conteúdos, de aperfeiçoamento humano, de ambiente para debate de idéias variadas, de investigação e apreciação de obras musicais, além de um ambiente de leitura e discussão de idéias, não apenas musicais, mas humanísticas. Na FAMES, no curso de Bacharelado, entre 2014 e 2016, a disciplina de História da Música se transfigurou em um espaço para o exercício do pensamento e do senso crítico.

Música e interdisciplinaridade são termos que combinam, e as aulas de história da música da FAMES nos últimos dois anos têm demonstrado que a comunhão de ambos os termos pode propiciar um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de saberes de diferentes campos do conhecimento.

Referências

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Opus*, Goiânia, . 16, n.1, p. 30-47, jun. 2010.

DEMO, Pedro. *Educação & conhecimento* – relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2001.

FAZENDA, Ivani C. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Alves (org). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 13 ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Interdisciplinaridade*: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 26 dez. 2006.

GOLDMAN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HAAS, Celia Maria. A interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude

pedagógica. In: *International studies on Law and Education 8*, maio-agosto de 2011. CEMOrOC - Feusp/IJI - Universidade do Porto. Disponível em: < http://www.hottopos.com/isle8/55-64Cel.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2017.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, editor, 2001.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

PICCHI, Achille. Interdisciplinaridade e música. *Mimesis*, Bauru, v. 31, n.1, p. 65-74, 2010.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Rev. Bras. Educ*., Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, Dec. 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 de março de 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010.

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NA EXPANSÃO DA CLASSE DE VIOLONCELOS DE IBERÊ GOMES GROSSO

Gretel Paganini P.F Castro[*]

Resumo:
Iberê Gomes Grosso (1905-1983) é considerado um dos grandes violoncelistas brasileiros do século XX e responsável pelo possível surgimento e expansão de uma classe de violoncelos no Rio de Janeiro, que se mantém viva até os dias de hoje. O objetivo principal deste artigo é mapear, através da bibliografia disponível, dos relatos e entrevistas e das inúmeras publicações em jornais da época, o processo de formação desta classe de violoncelos no Rio de Janeiro a partir da década de 1930 e, a partir daí, promover uma reflexão sobre como as instituições de ensino em música, às quais Iberê esteve vinculado, foram importantes no processo de expansão desta classe, devido, particularmente, ao *status* político-social e ao monopólio do poder de legitimação de músicos e educadores que detinham.

Palavras-chave: Violoncelo. Classe. Instituição. Política.

Introdução

Há muito que as instituições atuam na conservação e na regulamentação de determinadas práticas musicais no Brasil e controlam as posições de prestígio na área. Já no Segundo Reinado, a Sociedade Beneficência Musical, órgão classista fundado por Francisco Manuel da Silva[268] no Rio de Janeiro, foi fundamental, segundo "palavras de seus membros, para evitar a "ruína da música" no Brasil e ordenar o ofício de músico" (AUGUSTO, 2008, p. 102). A partir de uma solicitação desta Sociedade ao Governo Imperial[269], foi criado o Conservatório de Música, inaugurado em 1848 e que, anos mais tarde, com a Proclamação da República, em 1889, transformou-se no Instituto Nacional de Música, hoje Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A notoriedade dos músicos parece que sempre esteve vinculada ao poder de legitimação adquirido por estas instituições e, mesmo após o período imperial, quando se multiplicaram as sociedades, teatros e orquestras, diversos vultos do meio musical aparecem invariavelmente conectados a algum reputado estabelecimento.

É o caso do violoncelista Iberê Gomes Grosso (1905-1983), responsável pelo possível surgimento e expansão de uma classe de violoncelos no Rio de Janeiro, no século XX. As instituições às quais Iberê esteve vinculado, ao longo da vida, possuíam, claramente, o

[*] Mestranda em Musicologia. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (gretelpaganini@gmail.com)

[268] Francisco Manuel da Silva (1795-1865) foi compositor, maestro e professor no Rio de Janeiro; mestre-de-capela no reinado de Dom Pedro II e autor do Hino Nacional Brasileiro.

[269] Sobre a formação da sociedade de músicos no período do Segundo Reinado, ver AUGUSTO, Antônio J. *Da Sociedade de Música à Sociedade de Músicos: Poder e Prestígio na Vida Musical do Segundo Reinado*. Rio de Janeiro: Debates nº 11, CLA/UNIRIO, 2008.

monopólio do poder de legitimação de músicos e educadores, conferindo-lhes o *status* necessário para que mantivessem vivas as práticas musicais que supriam os interesses das camadas sociais reinantes.

A ideia da existência do poder simbólico, defendida por Pierre Bourdieu (1930-2002), pode nos ajudar a refletir sobre a importância que as instituições de ensino ganharam na expansão desta classe de violoncelos. "Bourdieu defende que as classes dominantes (ou campos dominantes) são beneficiárias de um capital simbólico, disseminado e reproduzido por meio de instituições e práticas sociais, que lhes possibilita exercer o poder" (CAPPELLE, MELO e BRITO, 2005, p. 359). [270]

1. Iberê Gomes Grosso

Iberê Gomes Grosso (1905-1983) foi considerado um dos grandes violoncelistas brasileiros do século XX. Nascido em São Paulo, em 1905, proveniente de família de músicos, sobrinho-neto de Carlos Gomes[271] (1836-1896), Iberê passou a infância em Campinas e se mudou aos doze anos para o Rio de Janeiro para estudar violoncelo com seu tio, Alfredo Gomes (1888-1977)[272], no Instituto Nacional de Música, onde se formou com "Medalha de Ouro", em 1924. Foi Alfredo quem o inseriu no ambiente musical carioca e o aproximou, principalmente, dos compositores brasileiros atuantes na época, como Henrique Oswald (1852-1931), Alberto Nepomuceno (1864-1920), Luciano Gallet (1893-1931) e Heitor Villa-Lobos (1887-1959).

Iberê completou sua formação em Paris, na *École Normale de Musique*, com Diran Alexanian (1881-1954) e Pablo Casals (1876-1973), após ganhar o prêmio "Viagem à Europa" concedido pelo mesmo Intituto de Música, em 1926.

> O candidato produziu optimas provas, não só na parte confiada à iniciativa da comissão julgadora, como tambem a parte destinada à sua escolha. A comissão julgadora escolheu dentre as sete peças apresentadas pelo concorrente, a '6ª. Sonata' de Boccherini, que o jovem violoncelista executou com grande brilho, denotando ser um conhecedor de todos os segredos do violoncello. Em seguida o novel artista fez-se ouvir em difficil concerto de Haydn, que executou com rara maestria e justificando os applausos do selecto auditorio que acompanhou o certamen e o veredicto da comissão julgadora que, unan'memente concedeu o premio de viagem à Europa, para a classe de violoncello, a Iberê Gomes Grosso que demonstrou ser uma

[270] Sobre as teorias de poder no campo das artes em Bourdieu, ver BOURDIEU, Pierre. *As Regras da Arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário*. Lisboa, Editorial Presença, 1996.

[271] Antônio Carlos Gomes (1836-1896) foi um importante compositor de ópera brasileiro, autor da obra *O Guarani*.

[272] Alfredo Gomes estudou no Real Conservatório de Bruxelas, com bolsa de estudos concedida pelo governo paulista. Após o seu retorno ao Brasil, tornou-se professor catedrático do Instituto Nacional de Música no Rio de Janeiro.

> figura promissora para a nossa arte musical e uma nova esperança de gloria e renome e fama para o Brasil." (JORNAL DO COMMERCIO, 03.07.1926 *apud* BARBOSA, 2005, p. 107-108)

No decorrer de sua estadia em Paris, onde um dos encontros com Casals lhe rendeu um elogio – "*Vous avez de l'etoffe pour devenir um grand artiste*"[273] (BARBOSA, 2005, p. 110) – e onde estreitou os laços com Villa-Lobos, Iberê foi convocado para servir o exército no Brasil e acabou obrigado a retornar ao Rio de Janeiro, em 1928. *"Fui o pior soldado que o Brasil já teve! Não entendia nada. Não sabia o que fazer com as armas"*, proclamou Iberê (GROSSO *apud* BARBOSA, 2005, p. 111). Foi a partir dos anos que se seguiram que iniciou, ao lado de trabalhos como solista, músico de orquestra e camerista, sua carreira como professor.

2. O processo de formação da classe de Iberê Gomes Grosso no Rio de Janeiro

Iberê Gomes Grosso retornou de Paris após um período de intensos estudos com Pablo Casals, o então mundialmente aclamado violoncelista catalão, fundador da Escola Casals[274], e Diran Alexanian, assistente de Casals na *École Normale de Musique* e principal propagador de sua escola. Logo que chegou ao Rio de Janeiro, Iberê, que já possuía uma posição de destaque no meio musical carioca, foi aplaudido pela crítica, após recital no Instituto de Música:

> (...) Todas as bellas qualidades que possuia e que, ao partir já tinha bastante desenvolvidas com os estudos que fizera, no Instituto, sob direção de seu tio Alfredo Gomes (a ponto de ouvir as melhores referencias a ellas feitas por Casals e Alexanian), estão agora ainda mais apuradas, collocando-o ao nivel dos melhores artistas do instrumento. (...) (BEVILACQUA *apud* BARBOSA, 2005, p. 112)

Em 1931, Iberê foi um dos fundadores da Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal do Rio de Janeiro e, no ano seguinte, já figurava como professor de "Ritmo" na primeira equipe do Departamento de Música e Canto Orfeônico[275], projeto de educação musical dirigido por Villa-Lobos e apoiado pelo governo de Getúlio Vargas.

> Atendendo aos objetivos expressos por Villa-Lobos, a excepcional atuação de Iberê na cátedra de Prática de Ritmo constituiu uma inovação, no sentido de substituir a estrutura tradicional adotada nos currículos dos cursos de teoria e solfejo, vigentes

[273] "Você tem estofo para se tornar um grande artista." (BARBOSA, 2005, p. 238)

[274] Escola de violoncelo criada pelo catalão Pablo Casals e difundida em diversos países por Diran Alexanian e outros seguidores.

[275] Em 1933, o Departamento de Música e Canto Orfeônico foi elevado a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA e foi criada a Orquestra Villa-Lobos, "organizada com finalidades educativas, cívico-artísticas e culturais" (MARIZ, 2005, p. 152). Em 1942, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que formou professores durante anos. "O CNCO foi reestruturado em 1967, mas continuou subordinado ao MEC com o nome de Instituto Villa-Lobos, em justa homenagem ao seu fundador e animador (...)" (MARIZ, 2005, p.157).

> naquela época, desdobrando-a nas atividades didáticas específicas da prática intensiva do ritmo e do som." (BRANDÃO, 1993 *apud* BARBOSA, 2005, p.122)

Sua amizade com Villa-Lobos lhe rendeu viagens por todo o Brasil e pela América do Sul, em excursões artísticas organizadas pelo compositor. Além disso, Iberê realizou a primeira audição de várias de suas obras, como a *Fantasia para Violoncelo e Orquestra*, em 1946, e Villa-Lobos lhe dedicou outras, como o *Trenzinho do Caipira*, das *Bachianas Brasileiras nº 2*, de 1930.

> Villa-Lobos sempre primou pela escolha de virtuoses nas primeiras audições de suas composições, distinguindo esses músicos, com uma fiel e duradoura amizade, dedicando-lhes obras. (BARBOSA, 2005, p. 101-102)

A prática da música de câmara também fazia parte do cotidiano de Iberê. Em 1934, compunha o recém-formado Quarteto dos Laureados[276], "oficializado pelo Conselho Técnico Administrativo do Instituto Nacional de Música" (BARBOSA, 2005, p. 126), junto a Oscar Borgerth e Alda Grosso Borgerth, nos violinos, e Affonso Henrique Garcia, na viola. Nos anos seguintes, integrou o Trio Borgerth-Gomes-Estrela[277] e continuou a realizar inúmeros recitais ao lado de sua irmã e pianista Ilara Gomes Grosso, com quem tinha um duo desde antes da viagem à Paris.

> Devido a coincidir a data anteriormente fixada com o primeiro recital de Brailowsky, no Theatro Lyrico, o concerto de Ilara e Iberê Gomes Grosso foi transferido para o dia 19 do corrente. § Essa festa de arte é esperada com grande ansiedade; pois tanto a pianista como o violoncelista patrício contam innumeros admiradores do nosso meio musical. (CORREIO DA MANHÃ, sábado, 10 de maio de 1930, Correio Musical)

A Rádio Nacional foi inaugurada no Rio de Janeiro em 1936, como resultado da expansão das estações de rádio que a cidade vivia na década de 1930. Iberê foi contratado a convite do amigo Radamés Gnattali[278] (1906-1988) e, a partir daí, foi lançado nacionalmente. Por todo o Brasil era possível ouvir o violoncelo de Iberê. Em 1938, Gomes Grosso se desliga

[276] O Quarteto dos Laureados também recebeu o nome de Quarteto Brasileiro ou Quarteto Brasiliense. Em 1938, após se desligar do Instituto Nacional de Música, vinculou-se à Pró-Arte e passou a se chamar Quarteto Pró-Arte, quando Edmundo Blois substituiu Affonso Henriques na viola.

[277] Trio formado em 1939 por Oscar Borgerth, no violino, Iberê Gomes Grosso, no violoncelo, e Arnaldo Estrela, no piano.

[278] Radamés Gnattali foi um compositor, arranjador e pianista brasileiro. Teve uma enorme atuação nas rádios do Rio de Janeiro, principalmente na primeira metade do século XX. A amizade e admiração que nutria por Iberê Gomes Grosso se transformou em décadas de parceria musical.

do Theatro Municipal, mas, já em 1940, torna-se um dos membros fundadores da Orquestra Sinfônica Brasileira[279], onde atuou como primeiro violoncelo e regente.

Após percorrermos brevemente a trajetória de Iberê Gomes Grosso desde a sua vinda para o Rio de Janeiro, aos doze anos, até a década de 1940, não é difícil percebermos o seu protagonismo nos principais setores e instituições que regiam a música de concerto no Rio de Janeiro da primeira metade do século XX. A fama que se constituiu ao seu redor começou a atrair alunos vindos de todo o Brasil. O primeiro a chegar às mãos de Iberê foi Aldo Parisot[280] (1921), em 1940, recomendado por Thomaz Babini[281] (1885-1949), então professor e fundador de uma escola de violoncelo em Natal, no Rio Grande do Norte.

> O encantamento do Sr. Babini, padrasto do violoncelista (Parisot), dizia respeito às novas técnicas do ensino do violoncelo, baseadas em Pablo Casals, introduzidas pelo professor francês Alexanian[282] e que Iberê passara a adotar desde os seus tempos de estudos na "Ecole Normale de Musique", em Paris. O velho professor Tomas Babini foi, na época, importante impulsionador da carreira de Iberê, como professor de violoncelo, para quem encaminhou todos os seus alunos, a começar por seus filhos. Depois de Aldo, foi a vez de Italo Babini (...). (BARBOSA, 2005, p.147)

Nany Devos (1925-1995), também discípula de Thomaz Babini, ouvia Iberê nos concertos da Rádio Nacional e, por influência de Aldo Parisot, veio para o Rio de Janeiro continuar com ele seus estudos de violoncelo. "Nany foi a primeira aluna a ter aulas regulares – e pagas – com o violoncelista, que ficou muito impressionado com a nova discípula." (BARBOSA, 2005, p.170). Em 1947, mais um aluno de Babini chegava ao Rio: Mário Tavares.

Italo Babini (1928) comenta a sua relação com Iberê, em entrevista concedida a Presgrave, em 2010:

> Iberê foi muito mais que um professor, foi um amigo, e com ele regendo a Orquestra Sinfônica da Radio Nacional (cujo Diretor Artístico era Leo Peracchi) toquei o Concerto de Dvorak. Iberê convidou seu grande amigo Villa-Lobos para ouvir o concerto. Isso ajudou muito minha vida musical, porque o Villa sempre batalhava no Ministério da Educação, com o objetivo de ajudar os jovens músicos do Brasil. Uma carta de recomendação dele realmente quebrava empecilhos e representava um antídoto para a falta de inteligência que existia naquele tempo no Governo. (BABINI, 2010 *apud* PRESGRAVE, 2010, p. 271)

---

[279] A Orquestra Sinfônica Brasileira, "uma sociedade anônima, de finalidades complexas e variadas" (BARBOSA, 2005, p. 138), realizou seu concerto inaugural no dia 17 de agosto de 1940, no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, sob a regência do maestro Eugen Szenkar (1891-1977).

[280] Aldo Parisot foi primeiro violoncelo na Orquestra Sinfônica Brasileira, é ex-membro do corpo docente da *Juilliard School*, em Nova York, e professor da *Yale School of Music*, em New Haven.

[281] "Italiano radicado em Natal, e depois em Recife, onde fundou, com pioneirismo, uma expressiva escola de violoncelo." (BARBOSA, 2005, p. 239)

[282] Vadinha de Melo Barbosa se refere a Alexanian como o professor francês. Mas, segundo o blog http://diranalexanian.blogspot.com.br, dedicado a ele, Alexanian nasceu em Constantinopla.

Em 1951, através de concurso de provas e títulos, Iberê ingressou interinamente como professor de violoncelo no Instituto Nacional de Música, mas o resultado foi contestado por Carmen Braga Borgoury[283], com a alegação de que Iberê não possuía curso de pós-graduação. O espanto foi grande:

> "A contestante… também não tem o referido curso de Pós-Graduação que, também, ainda não existia ao tempo de sua formatura" – contrapôs, em defesa de Iberê, o professor e crítico Octavio Bevilacqua, em sua coluna no *O Globo*. "Não sei em que pode ter se baseado a sentença. Não a consegui ler, por não estar ainda publicada até o momento. Estou certo, porém, de que se deve tratar de erro de informação ao tribunal julgador, tão extravagante é o caso e de conseqüencias as mais lamentáveis para o ensino." (Rio, 08/10/1951) (BARBOSA, 2005, p.171)

Apesar da revolta dos amigos e da crítica, Carmen Braga conseguiu a anulação do concurso e foi capaz de postergar a abertura de um novo edital por cinco anos. Somente em 1956, através do "seu trabalho intitulado *O "Demanché" no Violoncelo*, Iberê conquistou (novamente) o primeiro lugar assumindo definitivamente a cátedra." (PILGER, 2015, p. 44)[284]

Como professor titular de violoncelo no Instituto Nacional de Música, a partir de 1958, o número de alunos de Iberê aumentou significativamente e começou a se delinear a formação de uma escola de violoncelo no Rio de Janeiro, agora amparada pelo prestígio da instituição:

> A 25 de abril de 1958, o Diário Oficial da União voltava a publicar um novo decreto, com nova assinatura do Presidente da República, Juscelino Kubitschek, nomeando-o, pela segunda vez, "Professor Catedrático da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, na cadeira de violoncelo". Desta vez, estavam definitivamente encerradas as chances de contestação. Iberê contava, já, 53 anos de idade. E embora poucos fossem os anos que lhe restavam para a formação de uma classe de violoncelos digna de uma Universidade, ainda assim, conseguiu dar continuidade ao trabalho inicialmente realizado por Alfredo Gomes, constituindo uma "Escola Brasileira de Violoncelos", à qual impregnou a sua marca, com seguidores da mais expressiva linhagem. (BARBOSA, 2005, p. 174)

Foram muitos os alunos de Iberê neste período: Alceu de Almeida Reis, Marcio Malard, Watson Clis, Márcio Carneiro, Atelisa Salles e Antônio Guerra Vicente são alguns nomes. Alceu, em relato a Valdinha de Melo Barbosa, afirmou:

> Na realidade, aqui no Brasil, foi ele quem fez a Escola de Violoncelo. Você teve alguns professores localizados, como o Babini, numa escola lá no Nordeste e Calixto Corazza – do Quarteto de Cordas do Teatro Municipal de São Paulo – que fez uma escola em São Paulo. Mas se você for ver, essas pessoas que vieram dessas duas escolas – a do Nordeste e de São Paulo – se fundiram com o Iberê, e ele acabou espalhando para o Brasil inteiro. Ele teve excelentes alunos: Aldo Parisot, Italo Babini foram alunos dele. (ALCEU REIS *apud* BARBOSA, 2005, p.188)

---

[283] Aluna de violoncelo de Max Benno Niederberger. (PILGER, 2015, p. 44)

[284] Sobre a história da cadeira de violoncelo no Instituto Nacional de Música, ver BARBOSA, Valdinha de Melo. *Iberê Gomes Grosso: Dois Séculos de Tradição Musical na Trajetória de um Violoncelista.* Rio de Janeiro, SindMusi, 2005, p.171.

Márcio Carneiro, em entrevista de 2011, também comenta sobre o seu ingresso na classe de Iberê, aos dezoito anos:

> Entrei na classe de Iberê Gomes Grosso, que era uma instituição, um monumento. O Iberê era uma pessoa muito séria e ao mesmo tempo muito brincalhona, era realmente uma personalidade. Nesta época estudavam com o Iberê, entre outros: Atelisa Salles, Marcio Mallard, Guerrinha Vicente, Watson Clis… E esta foi a grande classe do Iberê. (CARNEIRO, 2011 *apud* NABLE, 2011, p. 27-28)

No fim da vida, Iberê possuía um elenco enorme de discípulos que também ocuparam importantes posições no meio musical, tanto como solistas, cameristas e músicos de orquestra, quanto como professores. Para citar alguns, Aldo Parisot foi *spalla* da Orquestra Sinfônica Brasileira, é ex-membro do corpo docente da *Juilliard School*, em Nova York, e professor da *Yale School of Music*, em New Haven. Alceu Reis foi um dos poucos diplomados no curso que realizou com Pierre Fournier[285] (1906-1986) na Argentina[286], primeiro violoncelo da Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal do Rio de Janeiro e professor de violoncelo por quinze anos na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Uni-Rio). Márcio Carneiro, após as aulas com Iberê, tornou-se aluno de André Navarra[287] (1911-1988) na Alemanha, foi premiado no concurso Tchaikovsky em Moscou, em 1978, tornou-se professor de violoncelo em uma instituição superior em Deltmold por 30 anos e hoje é professor do Conservatório Superior *Tibor Varga*, na Suíça. Antônio Guerra Vicente foi aceito no Conservatório Superior de Paris e é professor aposentado da Universidade de Brasília:

> O jovem violoncelista brasileiro Antônio Guerra Vicente acaba de conquistar em concurso ao qual concorreram mais 25 violoncelistas de todas as partes do mundo, classificação honrosa para a Classe Superior do Conservatório de Paris, onde só são admitidos aqueles que possuem qualidades invulgares. O fato ressalta a excelência da escola violoncelística brasileira, cujo representante mais graduado é o professor Iberê Grosso, de quem A. Guerra Vicente foi aluno. (JORNAL DO COMÉRCIO, 15 de novembro de 1964 *apud* BARBOSA, 2005, p. 204-205)

Dos alunos de Iberê Gomes Grosso, surge ainda uma nova geração de violoncelistas, dentre os quais podemos citar Hugo Vargas Pilger, Marcelo Salles, Cláudia Gomes Grosso (neta de Iberê, chegou a ter aulas com o avô), Cláudio Urgel, Marcus Ribeiro, entre outros, que também já figuram como concertistas e professores no Rio de Janeiro e em outros estados do Brasil, formando uma terceira geração na mesma linhagem. Em seu memorial, Cláudio Urgel relata:

---

[285] Pierre Fournier foi um importante violoncelista e professor francês.
[286] Relato de Alceu Reis a Frederico Arantes Nable, São João Del Rei, 2011.
[287] André Navarra foi representante da escola francesa de violoncelo e um importante professor na época.

> Gostaria nesse momento de falar um pouco da minha árvore genealógica como violoncelista. Já relatei antes que meu principal professor foi Watson Clis. Tive outros professores mas aquele que é minha referência técnica, modelo de Escola de Violoncelo, é o Professor Watson Clis. Watson Clis estudou primeiramente com o Professor José Luiz Musa Pompeu (1916 - 1976) na Escola de Formação Musical da Polícia Militar de Minas Gerais e posteriormente no Rio de Janeiro com Iberê Gomes Grosso (1905 - 1983). O Professor Musa também especializou-se com Iberê Gomes Grosso no Rio de Janeiro. Iberê Gomes Grosso foi primeiramente aluno do seu tio, o Violoncelista Alfredo Gomes e se aperfeiçoou com Diran Alexanian (1881 - 1954) e Pablo Casals (1876 - 1973) na École Normale de Musique de Paris - França. Iberê foi o principal Violoncelista Brasileiro na primeira metade do Século XX com dezenas de estréias e obras dedicadas a ele pelos compositores Brasileiros, tais como, Heitor Villa-Lobos, Francisco Mignone, Radamés Gnattali, Bruno Kiefer e outros. A Classe Casals, como era conhecida, era divida por Casals e Alexanian. Casals viajava muito e Alexanian ficava responsável pelas aulas na sua ausência. Alexanian sempre foi o defensor das idéias de Pablo Casals explicitadas em seu livro Theoretical and practical treatise of the cello. Portanto, podemos dizer que minha Árvore Genealógica como Violoncelista chega a Pablo Casals, uma das maiores referências, não só para os Violoncelistas, mas para todos os músicos durante grande parte da Música do Século XX. No nosso meio sempre brincamos que um Violoncelista é filho, neto ou bisneto de outro no sentido da formação. Ser, portanto, um bisneto de Pablo Casals na minha formação é motivo de muito orgulho. (URGEL, 2015, p. 16-17)

Conclusão

Partindo do pensamento de Pierre Bourdieu sobre o poder simbólico, conseguimos refletir a respeito do papel das instituições de ensino na expansão da classe de violoncelos no Rio de Janeiro do século XX, através da figura de Iberê Gomes Grosso. O fato de ter nascido em família de músicos respeitados já conferiu a Iberê um prestígio que muitos almejavam, unindo-se à sua incontestável dedicação à música. Parece que estas condições foram determinantes para que o violoncelista fosse rapidamente absorvido pelo meio musical carioca. Vinculado às mais conceituadas instituições – aqui nos referimos tanto às orquestras e rádios, quanto aos estabelecimentos de ensino –, o ciclo se fechou. Iberê retornou de Paris com *status* redobrado, após estudar com Diran Alexanian e Pablo Casals, e o seu ingresso no Instituto Nacional de Música, quando ocupou a cadeira de professor interino de violoncelo, transformou-se na consagração que faltava para a expansão e legitimação definitiva de sua classe de violoncelos no Rio de Janeiro, viva até os presentes dias.

Esperamos que, por estes caminhos, possamos propiciar a criação de materiais informacionais referenciais para historiadores e instrumentistas e promover a reflexão acerca das relações de poder dentro do contexto das artes.

Referências

AUGUSTO, Antônio J. *Da sociedade de música à sociedade dos músicos: poder e prestígio na vida musical do segundo reinado*. Debates, Rio de Janeiro, n. 11, páginas 101-127, 2008.

BARBOSA, Airton. *Iberê Gomes Grosso - homenagem*. Rio de Janeiro, 403.6201, 1979.

BARBOSA, Valdinha de Melo. *Iberê Gomes Grosso: dois séculos de tradição musical na trajetória de um violoncelista*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *Regras da Arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário*. Lisboa: Editorial Presença, 1996.

CAPPELLE, Mônica C. A.; MELO, Marlene, C. O. L.; BRITO, Mozart J. *Relações de poder segundo Bourdieu e Foucault: uma proposta de articulação teórica para a análise das organizações*. Organizações Rurais & Agroindustriais, Lavras, v. 7, n. 3, páginas 356-369, 2005.

MARIZ, Vasco. *História da Música no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

NABLE, Frederico A. *A reestruturação técnica na perspectiva de dois violoncelistas/professores: Alceu Reis e Márcio Carneiro.* Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei, 2011.

PILGER, Hugo Vargas. Aspectos técnicos e idiomáticos do violoncelo na *Fantasia para Violoncelo e Orquestra* de Heitor Villa-lobos. Tese de doutorado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

PRESGRAVE, Fábio. *Entrevista com Italo Babini.* Opus, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 265-278, jun. 2013.

URGEL, Cláudio. *Memorial.* Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

O “TRADICIONAL” E O “CONTEMPORÂNEO” NO CHORO DE BELO HORIZONTE: POR UM ESTUDO ETNOMUSICOLÓGICO E FENOMENOLÓGICO

Paulo Vinícius Amado[*]

Resumo:
A partir da experiência no cenário do Choro na capital mineira constata-se, entre os próprios chorões, a utilização dos termos “tradicional” e “contemporâneo” distinguindo o seu fazer musical: aponta-se aí para a ideia de um “Choro tradicional” e, doutra feita, de um “Choro contemporâneo”. A realidade de Belo Horizonte – tida como “a capital do Choro” no Brasil – permite pensar sobre a diversificação dessa prática musical conforme especificidades dos locais onde ela é cultivada: assim os qualitativos “tradicional” e “contemporâneo” se apercebem, geral e respectivamente, ligados às situações de rodas de Choro – onde os chorões dizem cultivar a sua “nostalgia” – e de apresentações em palcos em que grupos de “Choro contemporâneo” tocam. Considerando isso, crê-se na pertinência da pesquisa a respeito. Assim, delineia-se um trabalho que pretende contribuir para a compreensão de características músico-culturais do Choro, através de um estudo etnomusicológico dedicado, sobretudo, às ocasiões e implicações de uso dos conceitos de “tradição” e de “contemporaneidade” atrelados às práticas de chorões belo-horizontinos. Trata-se de um trabalho em “campo multissituado” (PRASS, 2013), com exercícios de “audição-observação” (HIJIKI, 2004), entrevistas, transcrições, registro audiovisual e, centralmente, um relato etnográfico-fenomenológico (cf. BERGER, 2008), baseado numa “psicologia descritiva” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 03), atento às experiências sensoriais, interativas e sinestésicas dos envolvidos. Como referências para dialogar com aportes do campo, tomam-se pensadores que tratam dos temas “tradição” e “contemporaneidade”: Hobsbawm & Ranger (1984), Certeau (1994), Latour (1994), Franco (2008), Agamben (2009), Reily (2014). Sobre tais noções no contexto chorão destacam-se Zagury (2005) e Piedade & Réa (2007).

Palavras-chave: Choro. Tradição. Contemporaneidade. Belo Horizonte. Etnomusicologia.

Introdução

O Choro é uma das manifestações mais importantes da música brasileira. Alguns estudiosos o consideram uma “raiz musical do Brasil” (DREYFUS, 2005), ou o precursor da música popular urbana no país (DINIZ, 2008). Outros afirmam, em adendo, que o fazer dos chorões[288] configura-se em genuína representação de evento sociocultural, de agrupamento de instrumentistas, e, sobremaneira, de um estilo de execução musical tipicamente brasileiro (SIQUEIRA, 1970 e TINHORÃO, 1998).

[*] Mestre em Música (UFMG, 2014). Doutorando em Música (2016) pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa ‘Música e Cultura’, com a orientação da Professora Dra. Glaura Lucas. Bolsista da Capes/DS desde março de 2017.

[288] O “chorão” é, em termos populares, o músico que executa e/ou compõe Choros.

Supostamente carioca de nascimento, o Choro não tardou a conquistar outras cidades: cá e lá, com algum sotaque, mas mantendo a sua essência (CAZES, 1998). Atualmente, esta música encontra-se francamente disseminada – sem metáfora ou exagero – de norte a sul do Brasil[289]. E não só: ultimamente tem se dado um tipo de "diáspora" da prática e do repertório chorão, fenômeno que atinge a América do Norte e centros da Europa e da Ásia, onde se destaca o aparecimento de grupos de Choro no Japão[290].

Ora, essa realidade da ampla difusão do Choro, que de um lado endossa a relevância de se estudar esta música, também sugere, num contraviés, a impossibilidade de um trabalho que dê conta das características de toda a produção do gênero. Ao levantar tal questão, cumpre-se oferecer uma resposta; e esta se coloca, imediatamente, na forma de delimitação dos interesses daqui. Assim, cerceando esta proposta de pesquisa, estabelece-se: o estudo defendido dedicar-se-á a investigação de determinadas características do Choro que se faz, hodiernamente, em Belo Horizonte. Aqui se argumenta a continuidade da empreitada estabelecida no mestrado (AMADO, 2014), a qual, em narrativa etnográfico-fenomenológica, registrou elementos d'algumas rodas de Choro[291] participadas com o interesse e o devido cuidado etnomusicológico[292]. Ademais, apresenta-se a ideia de um novo lance de pesquisa, um tanto mais amplo em termos de campo, mas também mais específico e centrado, a partir de foco temático que o texto demarca adiante.

1. Belo Horizonte: a capital do Choro

Sendo pertinente perguntar sobre o porquê da escolha de Belo Horizonte como campo de estudos, tomam-se alguns dados para fundamentar a ideia: além do que se constata da experiência no cenário do Choro da capital mineira[293] – que permite aferir a efervescência dessa música na cidade – traz-se a baila um trecho de reportagem assinada por Lucas Simões (2014), que apresenta uma "Belo Horizonte capital do Choro no Brasil":

---

[289] Cite-se: do Choro em Porto Alegre (RS) – Braga (2014); Choro curitibano (PR) – Fernandes (2011); do Choro de BH (MG) – Freitas (2005), Martins (2012) e Amado (2014); de Brasília (DF) – Lara Filho (2009); de Campinas (SP) – Bertho (2015). Em Ribeiro (2010) – o Choro de Mossoró (RN); e em Moraes (2003) – algo sobre o Choro em Belém (PA). A lista, certamente, ainda é bem maior e mais diversificada.

[290] Acerca disso, sublinhe-se: 1º) o crescente interesse acadêmico-musical sobre esta música em outros países (LIVINGSTON-ISENHOUR & GARCIA, 2005); 2º) a eclosão de "Clubes de Choro" em Paris, Bologna e Lisboa; 3º) aparecimento da editora 'Choro Music™' nos EUA; 4º) excursões de chorões brasileiros para diversos países; 5º) confluência de músicos estrangeiros em ambiente como a Escola Portátil de Música (RJ) e Escola Brasileira de Choro "Raphael Rabelo" (DF) – (ver TEIXEIRA, 2008).

[291] Rodas de Choro, entre 2012 e 2014, no "Bar do Salomão" (Rua do Ouro, 895, B. Serra, BH/MG).

[292] Cuidados éticos e teórico-procedimentais conforme orientações da disciplina. Sempre em mente a diretriz de que "uma definição geral da música deve incluir tanto sons quanto seres humanos." (SEEGER, 2008, p. 239).

[293] Conforme necessidade da pesquisa de mestrado e por ocasiões de trabalho.

> Mesmo tendo poucas casas que abrigam shows de Chorinho, Belo Horizonte tem hoje o título de capital do Choro no Brasil, com pelo menos uma roda de chorinho a cada dia da semana. Se há vinte anos não havia sequer um bar que abrisse espaço para o chorinho na capital, hoje em dia são quase 100 músicos ativos em pelo menos 12 espaços com programação dedicada ao choro. (SIMÕES *in* "O TEMPO" [294]).

O título conferido acima à capital mineira não é invenção de Simões – que, de fato, mapeia para cada dia da semana um ou mais eventos envolvidos com a prática do Choro: na realidade, seus informantes é que deslindam esta atribuição[295]. Ainda na reportagem, dentre os depoimentos de entrevistados, Simões destaca o que diz o violonista e chorão carioca Maurício Carrilho, que conta da sua impressão sobre o Choro em "Beagá":

> O compositor carioca Maurício Carrilho lembra que, apesar de o chorinho ter nascido no Rio de Janeiro, no século XIX, a manutenção do orgulho do gênero está em Minas Gerais, graças à juventude. "O que vi em Beagá [...] foi muita gente jovem tocando Choro junto com a velha guarda – é a capital do Choro hoje. Acredito que os músicos mais novos uniram a cultura mineira de sempre ir para o bar com o gosto recente pela música". (SIMÕES *in* Jornal "O TEMPO").

A necessidade de definir um lugar nesta proposta de pesquisa faz caminhar no sentido de explorar alguns setores dentro do contexto da "capital do Choro". O multifacetado contexto do Choro na metrópole mineira – cogita-se – trará a tona especificidades dessa manifestação musical. Crê-se, desde agora, que o cenário de rodas e de palcos fornecerá ao estudo ocasiões de contraste e de complementaridade entre duas noções próprias do meio Chorão atual, ambas destacadas abaixo.

1.2. O "tradicional" e o "contemporâneo" no Choro de Belo Horizonte

Chegando diretamente ao tema do "tradicional" e do "contemporâneo" no universo do Choro mineiro, anote-se, primeiramente, que os termos destacados são próprios do nicho musical que se quer estudar: é do discurso e da autodescrição de chorões belo-horizontinos que se extraem tais palavras-chaves. A ideia de "tradição" no Choro aparece recorrentemente (MARTINS, 2012 e AMADO, 2014). Sobre a importância desta noção para chorões de Belo Horizonte, interessante o seguinte trecho:

---

[294] A reportagem em referência, publicada em 23 de Junho de 2014, encontra-se ainda disponível na página do Jornal "O Tempo" na internet. Ver: http://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/%C3%A9-choro-sim-mas-de-alegria-1.869764 (conforme última consulta realizada em 12 de março de 2017).

[295] Como informantes de Simões, aparecem músicos e donos de estabelecimentos em que se cultiva o Choro em Belo Horizonte. O artigo destaca também o intenso trânsito, na capital mineira, de chorões de todo o Brasil: Yamandú Costa (violão de sete cordas), Toninho Carrasqueira (flauta), Henrique Cazes (cavaquinho) Zé da Velha e Silvério Pontes (trombone e trompete), dentre outros.

> – Essa aqui tem que fazer dentro da **tradição**, hein?! [orienta o bandolinista]. O mais interessante, entretanto, [...] não passa só pelas palavras [...]. A "**tradição**" do Choro, para ele, se mencionava metamorfoseada em movimentos corporais carregados de "ginga". [...]. – Tem que tocar como antigamente... [e os ombros chacoalhavam] ... umas notinhas mais, outras mais sumidas. O acento do Choro mesmo ["regendo"] ... Tem que ter sentimento... nostalgia. Essa roda aqui é pra tocar na **tradição**, na nostalgia, tá entendendo?... (AMADO, 2014, p. 29 - 46).

O termo "contemporâneo", por sua vez, ver-se-á atrelado à prática de grupos de Choro essencialmente compostos por músicos da "nova guarda" – executantes de pouca idade. Como exemplo desta vertente – e, destacadamente, do uso da palavra "contemporâneo" associada ao Choro – mencione-se o caso do grupo "Toca de Tatu": em convite eletrônico[296] de um de seus shows aparece, sem rodeios, a expressão "Choro Contemporâneo" [297] [!].

Figura 12 – Convite: 'Toca de Tatu' – "Choro Contemporâneo" [298].

1.3. Por entre rodas e palcos do Choro mineiro

Os termos "tradicional" e "contemporâneo" também se apercebem, respectivamente, ligados às situações de rodas e de apresentações de Choro. Alguns chorões cultivam nas rodas a "nostalgia" e a "tradição". Já os grupos do "Choro contemporâneo" veem-se vinculados a performances de palco[299]. Adiante, com detalhe, ver-se-á que isto implica no desenho

[296] O "Toca de Tatu" é, em síntese, um grupo de Choro, como informa o violonista Lucas Telles, que se apresenta com Luísa Mitre (piano e acordeom), Lucas Ladeia (cavaquinho) e Abel Borges (percussão). Ver o mencionado convite em: <www.facebook.com/tocadetatu/photos>. Acesso em 12 de março de 2017.
[297] A guisa de um panorama do Choro Contemporâneo em BH, ver: "Assanhado Quarteto" (André Milagres, Lucas Ladeia, Rodrigo Heringer e Rodrigo Magalhães); "Trio Bola Preta" (atualmente Mariana Bruekers, Francisco Medina e Natália Mitre) e o infelizmente extinto "Grupo de Choro do Palácio das Artes".
[298] Obtido em: <www.facebook.com/tocadetatu/photos>. Acesso em 12 de março de 2017.
[299] O que se depreende do contexto de acolhimento de grupos como o Toca de Tatu. Assinale-se, todavia, que a fronteira entre o "tradicional" e o "contemporâneo" é permeável.

metodológico da pesquisa – o cenário faz considerar, desde agora, investidas a um campo definido em ambientes das duas vertentes choronas: rodas e palcos[300].

2. Propósitos da pesquisa enunciada

Aqui se resumem alguns pontos de uma proposta de pesquisa aprovada para desenvolvimento durante o curso de Doutorado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016), num trabalho que pode ser entendido como um desdobramento da pesquisa do Mestrado na mesma instituição (AMADO, 2014). O que se pretende com este trabalho é, em termos gerais, contribuir para a compreensão de determinadas características músico-culturais do Choro que se executa na capital mineira, através de um estudo etnomusicológico e com base também em apontamentos da Fenomenologia.

Como intentos específicos desta tarefa, tomem-se: a) o aprofundamento das investigações e elaboração de um panorama da prática do Choro no contexto delimitado, contemplando as diversas vertentes e os respectivos ambientes circunscritos neste universo músico-cultural; b) analisar e descrever situações e contextos performático-musicais em que se usam os qualitativos "Choro tradicional" e "Choro contemporâneo" em Belo Horizonte; c) apurar expressões de uma "tradição" e da "contemporaneidade" para além dos discursos dos chorões, perscrutando elementos sensíveis que apontem para tais ideias; d) avaliar em que sentido se diferencia o "tradicional" e o "contemporâneo" no Choro.

3. Questões iniciais da pesquisa

Conforme se cogita, para alcançar satisfatoriamente os intentos mencionados acima, a pesquisa aqui enunciada, e que se empreenderá nos próximos anos, pode se ater, inicialmente, ao seguinte roteiro de indagações:

a. Quais elementos músico-culturais permitem, ao mesmo tempo, inferir e delinear a existência de correntes como a "tradicional" e a "contemporânea" no universo do Choro? O que, além do autoconceito de chorões, endossa essa categorização?
b. O repertório é o elemento definidor disso? Ou elementos socioculturais, espaciotemporais e mesmo econômicos (dum "mercado cultural") interferem na atribuição dos *status* de "tradicional" e "contemporâneo"?
c. O que seria, de fato, "tradição"? Como se deslinda esta noção para os chorões?

[300] Apontando para Turino (2008): "performances participativas" *versus* "performances para apresentação".

d. A fixidez de um repertório e dos locais onde se toca, da organologia e do formato das rodas de Choro são, por si mesmos, índices de "tradição"?
e. Quais sentidos de "contemporâneo" se devem considerar nesta pesquisa? Em que medida o "contemporâneo" se distingue conceitualmente do "tradicional" no Choro?
f. Sendo uma prática viva e dinâmica, o que pode fazer considerar determinadas rodas de Choro como evento músico-cultural "não contemporâneo"? Ou, considerando o outro lado da história, por que alguns palcos dão-se mais como ambiente de um "Choro contemporâneo"? As categorias distintivas de "performances participativas" e de "performances de apresentação" (cf. CHANAN, 1994 e TURINO, 2008) podem de algum modo auxiliar no estudo deste ponto?

Sabe-se, contudo, do caráter sumário e transitório destas questões: o desenrolar das investigações e o contato *in loco* e *in situ* com a música dos chorões belo-horizontinos podem trazer a tona – é de se prever – outras dúvidas e perguntas; às vezes sendo também algumas das primeiras respostas obtidas ainda mais instigantes à curiosidade perscrutadora. As interrogações registradas acima, de toda maneira, servem para orientar os primeiros passos metodológicos idealizados para o trabalho.

4. Principais etapas metodológicas

4.1. Pesquisa Bibliográfica e Estudos de Fundamentação Teórica

A primeira etapa metodológica, e que serve inclusive para estruturar todas as demais partes do trabalho, passa pela realização de leituras basilares e contato com o ideário de autores que tratem: a) das pesquisas de campo e de viés etnomusicológico, suas características técnicas e éticas (NETTL, 1983; GEERTZ, 2001; SEEGER, 2008; TITON, 2008); b) obras de pensadores que se dediquem aos temas de "horizonte temporal" ou, mais especificamente, que mencionem e se dediquem de perto às noções aqui centrais de "tradição" e "contemporaneidade" (tais como: CERTEAU, 1994; HOBSBAWM & RANGER, 1984; LATOUR, 1994; SALLES, 2005; FRANCO, 2008, WAGNER, 2010; REILY, 2014 etc.). Sobre a tradição e a contemporaneidade propriamente no contexto chorão, destaca-se o contato inicial com os artigos de ZAGURY, 2005 e PIEDADE & RÉA, 2007.

4.2. Trabalho de Campo

As primeiras ideias de delimitação de um campo de estudos e investigação multissituado (cf. PRASS, 2013) dirigem-se para:

a. As rodas de Choro do "Bar do Salomão": devido às suas constatadas especificidades como situações e ambiente de "performances participativas" (cf. TURINO, 2008), conforme apurado desde o trabalho de Mestrado (AMADO, 2014);
b. Eventos de Choro do conhecido "Pedacinhos do Céu" [301] que, embora também sendo um bar – semelhantemente ao "Salomão" –, conta com proposta um tanto distinta de acolhimento da música, com suas performances em palco ou caminhando para as referidas "presentational performances" (cf. CHANAN, 1994 e TURINO, 2008); ventila-se ainda a possibilidade de consideração deste ambiente como um tipo híbrido, por assim dizer, ou num misto entre características menos formais de rodas e uma dinâmica um pouco mais cingida dos palcos – no meio do caminho entre o contexto "participativo" e o "apresentacional" (novamente cf. TURINO, 2008);
c. O circuito de apresentações e ensaios do acima mencionado grupo "Toca de Tatu", conforme a sua agenda própria[302].

4.3. Entrevistas e Registro Audiovisual

As **entrevistas** (estruturadas ou semiestruturadas) se pretendem com músicos e apreciadores, empresários e donos de locais que abrigam o Choro na capital mineira. Os **registros audiovisuais**, das entrevistas e dos momentos de fazer musical dos chorões, primeiramente, facilitarão o relato das experiências[303]. A segunda ideia é editar o material para um documentário que se apresente anexo à tese.

A proposta conta com gravações próprias (do pesquisador), e com filmagens feitas pelos músicos – num "making-off" – e mesmo do público dos locais. Cogita-se, para tanto, o uso de câmeras do tipo GoPro® e captação sonora com dispositivos wireless para a dinâmica de produção do material audiovisual.

4.4. Relato etnográfico-fenomenológico

Na esteira de apontamentos apreendidos desde o mestrado (AMADO, 2014), pensa-se também ser cabível a proposta de um tipo de registro das experiências musicais com base no que se pode chamar de relato etnográfico-fenomenológico. A ideia surge, principalmente, das

[301] Rua Belmiro Braga, 774, Bairro Alto Caiçara, BH/MG.
[302] A possibilidade de tê-los enquanto informantes da pesquisa vem, pois, sendo ventilada de antemão.
[303] As entrevistas, os registros visuais – e mesmo o antes citado trabalho de campo – serão realizados com base em toda atenção e respeito aos critérios e ditames éticos. Vale mencionar que o projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP – UFMG).

leituras de Berger (2008) [304] e de Seeger (2008), e se fundamenta na possibilidade de uma narrativa descritiva[305], constituída a partir da "audição-observação" (HIJIKI, 2004) ou da participação sinestésica em contextos musicais (CAZNOK, 2003) [306]. Trata-se, em síntese, de um trabalho inspirado na noção de "psicologia descritiva" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 03) onde se atenta às experiências sensoriais, volitivas, interacionais e sinestésicas em campo:

> [...] focar nossa atenção não tanto no que experienciamos lá fora no mundo, mas na nossa experiência do mundo, é dar o primeiro passo na fenomenologia. A palavra "fenomenologia" significa "o estudo dos fenômenos", onde a noção de um fenômeno e a noção de experiência, de um modo geral, coincidem. Portanto, prestar atenção à experiência, em vez de àquilo que é experienciado, é prestar atenção aos fenômenos. (CERBONE, 2012, p. 13).

4.5. Escrita final da tese:

Texto dissertativo condensando o que se apurou, durante o trabalho, como pontos comuns ou de contrastes quando da concatenação entre as propostas advindas da literatura de fundamentação teórica e as informações do campo de pesquisa. Anexo um DVD ou algum outro tipo de suporte para armazenamento e reprodução do material audiovisual que se pretende construir a partir das entrevistas e das investidas ao campo de pesquisa (dos itens 4.2 e 4.3 dessa metodologia.

Conclusão

---

[304] "O encaixe entre fenomenologia e etnografia – ou, mais precisamente, o encaixe da fenomenologia com as intenções mais humanísticas do impulso etnográfico – é [dos] mais justos. Apesar de muitas dificuldades, existe, creio eu, uma compreensão essencial no antigo projeto etnográfico como praticado na etnomusicologia. Embora o trabalho de campo possa ser conceituado em uma série de formas, vários etnógrafos na nossa disciplina tomam como sua tarefa o objetivo de entender as experiências de outras pessoas. [...] a preocupação etnográfica com a experiência é, creio eu, a chave para o laço de compromisso da etnomusicologia com o mundo mais próximo das pessoas e suas músicas [...]. A ênfase na experiência é também o que faz a fenomenologia relevante para a etnomusicologia e etnografia [da música]: a fenomenologia oferece um rigoroso método para estudar experiências." (BERGER *in* BARZ & COOLEY, 2008, p. 68).

[305] E nesse quesito se concorda com Costa e Silva (2013, p. 06): "[...] é possível dizer que a descrição fenomenológica da música, [...] se dá em observação dos seguintes aspectos: 1) a descrição visa alcançar o movimento antecipador do ser, pelo qual intuímos a música; 2) a descrição expressa uma disposição afetiva que orienta a compreensão da música; [...] 4) a descrição é reveladora da música em sua relação com o mundo circundante [...]". Além disso, pensa-se aqui a palavra "narrativa" conforme seu sentido, por exemplo, em Ricoeur (1994), isto é, uma categoria epistemológica, um importante esquema cognoscitivo humano.

[306] Yara Caznok (2003) que trabalha, a este respeito, com Merleau-Ponty e outros estudiosos, assim define a Sinestesia: "Do grego *sýn*, reunião, ação conjunta [e] *aísthesis*, sensação, a sinestesia é definida como a mistura espontânea de sensações. É considerado um fenômeno perceptivo pelo qual as equivalências, os cruzamentos e as integrações sensoriais se expressam. A história dos relatos e investigações sobre a sinestesia data do início do século XVIII, mas só no século XIX começaram os estudos feitos por cientistas e fisiologistas134 [...]. Observa-se que, também no século XIX, a literatura, as artes plásticas e a música se aproximaram das vivências sinestésicas como uma forma de expressão de um de seus mais caros objetivos: o encontro com a totalidade perceptiva." (CAZNOK, 2003, p. 110).

O que se incita, por ora, é um estudo em que se pretende prestar atenção às experiências *do* e *com* o Choro, no seu fazer-e-apreciar[307] em Belo Horizonte. Serão investigadas, dentre outros elementos, as maneiras como os sentidos dos qualitativos "tradicional" e "contemporâneo" erguem-se na relação entre a presença enérgica de um musicar e a vivência das espaciotemporalidades distintas em que as variantes desta música participam e se envolvem – e, por que não, fazem (-se) enredo.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AMADO, Paulo Vinícius. *A expressividade no Choro:* um estudo a partir de perspectivas da Etnomusicologia e da Fenomenologia. 2014. 173 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação, Escola de Música, UFMG, 2014.

BERGER, Harris M. Phenomenology and the Ethnography of Popular Music. In: *Shadows in the Field:* New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology. New York: Oxford University Press, p. 62-74, 2008.

BERTHO, Renan Moretti. *Academia do Choro:* performance e fazer musical na roda. 2015. 129f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Departamento de Música, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2015.

BRAGA, Reginaldo Gil. Memória e patrimônio musical do Choro de Porto Alegre: tensões e intenções entre tradição e modernidade. *Revista Música e Cultura,* v. 9, n. 1, 2014.

CAZES, Henrique. *Choro: do quintal ao municipal*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano.* Vozes, 1994.

CHANAN, Michael. *Musica Practica:* the social practice of Western music from Gregorian chant to Postmodernism. New York and London: Verso, 1994.

DINIZ, André. *Joaquim Calado:* o pai do Choro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

DREYFUS, Dominique [Org.]. *Raízes musicais do Brasil.* Rio de Janeiro: SESC, 2005.

FERNANDES, Cláudio Aparecido. *O Choro Curitibano.* 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música e Artes Plásticas, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPR, 2011.

FRANCO, Claudio de P. A contemporaneidade através de um olhar multicultural. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 7, n. 27, p. 45-56, 2008.

[307] Pode se dizer que a proposta aponta um tipo de estudo etnomusicológico da performance musical. Nisso, novamente, inspirando-se em A. Seeger, J. T. Titon e T. Turino (todos com textos de 2008).

FREITAS, Marcos Flávio Aguiar de. *O Choro em Belo Horizonte:* aspectos históricos, compositores e obras. 2005. 51f. Artigo (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GEERTZ, Clifford. *Art as a cultural system.* Modern language notes, n. 91, p. 1473, 1976.

_____. *Nova luz sobre a antropologia.* Zahar, 2014.

HIJIKI, Rose Satiko Gitirana. Possibilidades de uma Audição da Vida Social. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, 28, 2004. São Paulo, SP. *Anais do XXVIII Encontro Anual da ANPOCS,* São Paulo: 2010, p. 02-29.

HOBSBAWN, Eric e RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. Tradução de Celina Cavalcante – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LARA FILHO, Ivaldo Gadelha de. *O choro dos chorões de Brasília*. 2009. Tese de Doutorado (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Departamento de Música, UnB, 2009.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos.* Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LIVINGSTON, Tamara Elena; GARCIA, Thomas George Caracas. *Choro: A social history of a Brazilian popular music*. Indiana University Press, 2005.

MARTINS, David Rangel Diel de Carvalho. *Improvisação no Choro segundo chorões,* 2012. 111f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Música). Escola de Música, Programa de Pós-Graduação, UFMG. Belo Horizonte, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Maria José P. C. de. *O choro em Belém do Pará:* sonoridade regional de um gênero musical brasileiro (décadas de 1970 a 90). Dissertação de Mestrado (Mestrado em Musicologia). Escola de Comunicação e Artes, Pós-Graduação em Música, USP, 2003.

NETTL, Bruno. *The Study of Ethnomusicology:* Thirty-One Issues and Concepts. Urbana: University of Illinois Press, 1983.

PRASS, Luciana. *Maçambiques, Quicumbis e Ensaios de Promessa:* musicalidades quilombolas do sul do Brasil. Porto Alegre: Sulina, 2013.

PIEDADE, Acácio T. e RÉA, Adriano M. Atualizando a Tradição. In. *DAPesquisa,* Florianópolis, nº. 02, volume 02, p. 1-10, Ago 2006 – Jul 2007.

REILY, Suzel Ana. A música e a prática da memória – uma abordagem etnomusicológica. *Música e Cultura,* v. 9, n. 1, 2014.

RIBEIRO, Giann M. O Choro na primeira década do século XXI em Mossoró. XX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. (20.) *Anais XX Congresso Nacional da ANPPOM* . Florianópolis: ANPPOM, 2010. p.626–630.

SALLES, Paulo de Tarso. *Aberturas e impasses:* o pós-modernismo na música e seus reflexos no Brasil, 1970-1980. UNESP, 2005.

TEIXEIRA, João G. L. C. A Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília: um estudo de caso de preservação musical bem-sucedida. *Revista Sociedade e Estado*, v.23, n.1, p. 15-50, 2008.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. Editora 34, 1998.

TITON, Jeff Todd. *Knowing Fieldwork.* In: Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology. New York: Oxford University Press, p. 25-41, 2008.

TURINO, Thomas. *Music as Social Life*: The Politic of Participation. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ZAGURY, Sheila. O "neo-choro": os novos grupos de choro e suas releituras dos grandes clássicos do estilo. XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. (25.) *Anais XV Congresso Nacional da ANPPOM* . Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. p. 1433–1439.

A BANALIZAÇÃO COTIDIANA DA SENSIBILIDADE MUSICAL

Simone Angelica Nonato[*]

Resumo:
No cotidiano da vida urbana contemporânea, é recorrente a escuta da música com letras preconceituosas e melodias com repetição invasiva. Tal experiência cultural suscita uma dupla interrogação: que elementos favorecem a preferência musical de variados sujeitos por essa produção? Que efeitos intersubjetivos, estéticos e éticos tal escuta acarreta na sensibilidade musical dessas pessoas? Em termos teóricos, esta reflexão articula produção musical, sensibilidades estéticas e poderes culturais. Metodologicamente, irá proceder-se a entrevistas que possibilitem a formulação de hipóteses investigativas às questões supra indicadas, assim favorecendo a elaboração de pesquisas posteriores.

Palavras-chave: Indústria cultural. Sensibilidade Musical. Comunicação.

Introdução

Esta comunicação visa analisar os elementos que propiciam elevados índices de audição, sobretudo pela rádio e pela internet, de um material sonoro caracterizado por elementos eticamente questionáveis, comportando frases com vocabulário limitado, as quais são também desdobradas em outras canções que seguem exatamente o mesmo padrão estrutural estético, bem como remetem a um "enredo" sociocultural similar.

Considera-se, dessa forma, que tal circulação musical apoia-se em um comodismo auditivo, pois grande parte das pessoas consome somente o que essa indústria cultural oferece. Isso, segundo Adorno (apud. FLORIDO, 1999, p. 8), "impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente" ou seja com capacidade crítica própria: "O próprio ócio do homem é utilizado pela indústria cultural com o propósito de mecanizá-lo" (Ibidem). Tal prática, por sua vez, endossa a ideologia capitalista que "contribui para falsificar as relações entre os homens, bem como dos homens com a natureza". (Ibidem).

Essa massificação leva a música à precoce obsolescência, a fim de impulsionar o fluxo do mercado da indústria cultural, que articula para que outro "produto sonoro" logo alcance seus consumidores. Assim, a fácil acessibilidade e a reverberação desse material sonoro, advindas do avanço tecnológico dos meios de comunicação, propicia a rápida movimentação da cultura mercadológica, fazendo com que seus "produtos" tornem-se facilmente descartáveis, sugerindo de forma imperativa uma falsa necessidade de produção e consumo

[*] Graduada em Música pela UFOP. (siangelica05@yahoo.com.br)

cada vez maior desse tipo de música. Isso já é projetado para que se alcance exatamente esse resultado: lucro e fama.

A qualidade de algo que é facilmente descartável é questionável. A demasia da difusão dessa música homogeneizada e volátil faz com que seus apreciadores se familiarizem com esse tipo de material de estrutura padrão de fácil assimilação. Desta maneira, o cérebro não tem que fazer nenhum outro esforço para tentar reconhecer e se aproximar de algo que difere do que já está memorizado. Isso cria uma zona de conforto auditivo e um vínculo emocional com esse material sonoro, já que o ouvinte imagina como a música soará e tem suas expectativas alcançadas.

Esse produto musical tem características específicas, elementos que propiciam a fácil assimilação e a propagação avassaladora. Esses elementos são ditados pelos poderes culturais e meios de comunicação, a fim de massificar o material sonoro que será difundido e apreciado. Na contemporaneidade, dois gêneros musicais podem ser reconhecidos como os que mais correspondem a tais aspectos: o "funk carioca" e o "sertanejo universitário".

Em ambos, produz-se uma música de contornos associados à superficialidade e à banalização das relações interpessoais. Em alguns casos, essas músicas tecem apologia ao adultério e ao uso de drogas lícitas (às vezes também ilícitas), incitam à violência e à desvalorização da mulher, como se esse tipo de atitude tivesse que ser facilmente aceitável pela sociedade. Exageradamente propagado, isso acaba por estimular os ouvintes a essa cultura de relações banalizadas.

[...] O papo é reto, vê se se liga Empina essa bunda Eu bato na tua cara e te chamo de vagabunda [...]	[...] Agora assista aí de camarote Eu bebendo gela, tomando Ciroc Curtindo na balada, só dando virote E você de bobeira sem ninguém na geladeira [...]
Trecho da música "Na minha casa tu senta na [--]" – MC PQ ("Funk carioca").	Trecho da música "Camarote" – Wesley Safadão - ("Sertanejo Universitário")

Não se pode deixar de mencionar a relevância do uso da imagem junto a esse tipo de música. Obviamente, a mesma fortalece a difusão dessa cultura de depreciação da figura feminina, por exemplo.

Fig. 1 – "Cartaz Tigresas do funk".

Fig. 2 - Cartaz de divulgação de festa de "Sertanejo Universitário"

1. Estruturação das músicas produzidas para consumo imediato

Como já mencionado, essa música tem o propósito de alcançar rapidamente um grande número de apreciadores e ser facilmente assimilada e digerida. Para isso, esse tipo de música dispõe de alguns elementos específicos em sua estruturação.

Geralmente são músicas maçantes e homogeneizadas. Seus produtores e artistas também tendem a seguir e ditar um estilo muito semelhante, inclusive em sua configuração do grupo musical (geralmente composto por duplas de cantores), que logo se tornam tendências estereotipadas. Isso ressalta a falta de individualidade e autenticidade desse tipo de música.

Muitas vezes, esse gênero musical possui letras com gírias persuasivas e mobilizadoras; em paralelo, o refrão acontece muito rapidamente. Logo, são composições objetivas e curtas. Suas introduções também são muito resumidas, quando existem, pois o ouvinte não se acomoda em esperar muito tempo para ouvir trechos mais longos.

Tais músicas são baseadas em divisões rítmicas binárias ou quaternárias simples, levando à fácil assimilação e memorização. A diversidade timbrística e de transição entre as notas da melodia e outros sons têm diminuído. A cadência harmônica, que é a progressão de acordes que finalizam a seção ou obra musical, é sempre a mesma. Essa é a receita da homogeneização sonora: essa mesma estrutura sendo repetida num ciclo infindável.

Outro elemento bastante preocupante é o aumento da intensidade, ou seja, do volume com que esse tipo de música é apreciado. Isso requer uma atenção especial devido ao fato de

poder causar danos à saúde, resultando em perda das funções do aparelho auditivo devido à alta exposição a essa agressividade sonora causada pela alta intensidade.

Essa é a fórmula usada pela indústria cultural para projetar esse tipo de material sonoro e alcançar o máximo de ouvintes. É um bombardeio de "*junkfood* sonoro", sendo empurrado às massas pelos meios de comunicação. Não é dado aos seus ouvintes o tempo de refletir se querem consumir esse produto ou se querem apreciar algo diferente. Tudo é praticamente imposto pela indústria cultural de entretenimento. É como se outras preferências não pudessem ter vez, já que estas não têm a mesma difusão do que já foi massificado.

2. Entrevistando os ouvintes

Para reafirmar a questão da influência da indústria cultural na padronização do gosto musical, recorreu-se a uma entrevista com pessoas que moram e/ou têm uma relação de convivência pessoal ou profissional na região de Mariana, ou seja, que compartilham de um mesmo cotidiano sociocultural em algum momento. Mas também buscou-se a pluralidade, isto é, diferentes idades, formações e identidades.

Para preservar a identidade dos entrevistados, seus respectivos nomes foram modificados. As entrevistas foram realizadas no dia 12 de dezembro de 2016, por meio de um aplicativo de celular, o *WhatsApp*, o que possibilitou aos entrevistados optarem por gravarem suas respostas em áudio ou transcrevê-las.

O primeiro participante selecionado foi o Fábio, um eletricista de 21 anos que possui ensino médio completo. A segunda participante foi a Andresa, que é funcionária pública de 37 anos e cursa graduação em pedagogia. O terceiro participante foi o Joel, um assessor administrativo financeiro contábil de 53 anos que possui curso técnico em contabilidade. A quarta participante é a Paula, musicista de 33 anos que possui curso superior em música. O quinto participante é o Fernando, ajudante de pedreiro de 26 anos e possui ensino médio incompleto.

No procedimento da entrevista, foi solicitado que os participantes ouvissem uma determinada canção previamente selecionada, que possui como principais características os elementos estruturais anteriormente citados, relativos às músicas de obsolescência precoce. A mesma, inclusive, tem uma homônima de outro cantor que comunga do mesmo estilo musical e consequentemente tem seu enredo bastante semelhante e cadência harmônica idêntica, podendo ser executada com exatamente os mesmos acordes, só alterando seu polo tonal.

A canção escolhida para nortear a entrevista, intitulada "As mina pira", foi composta no ano de 2012 pela dupla Fernando e Sorocaba, que seguem o estilo

“sertanejo universitário”, sendo uma das duplas mais difundidas e influentes desse gênero musical. A canção possui a seguinte letra:

As mina pira

(Fernando e Sorocaba)

Dá balão no namorado
Desliga o celular[Pode vim, vem festar
Tá tudo programado no apê do Guarujá
Hoje não vai prestar
O churrascão vai comer solto
A “champa” não pode faltar
Liga pra quatro ou cinco amigas
Traz o biquíni
Que hoje o Sol tá de rachar

As mina pira, pira
Toma tequila
Sobe na mesa
Pula na piscina
As mina pira, pira
Entra no clima
Tá fácil de pegar
Pra cima!

Após a apreciação da música em questão, solicitou-se aos participantes que respondessem a uma entrevista baseada no problema da pesquisa. Seguem abaixo as perguntas que nortearam o diálogo:

1. Já conhecia essa música? De onde?
2. Você gosta dessa música?
3. O que mais gosta/o que não gosta nessa música?
4. Que música (ou estilo de música) você gosta e por quê?

. Os entrevistados responderam às respectivas perguntas da seguinte forma:

a) Já conhecia essa música? De onde?

Fábio:

"Já conhecia. A primeira vez que escutei *ela* foi no rádio. Estava de *bobeira* em casa, tocou no rádio e escutei."

Andresa:

"Já conhecia. Não me lembro bem, mas acho que foi em rádio."

Joel:

"Se bem me lembro foi em som de carro mesmo. Alguém passou e... ou a vizinhança aqui que estava escutando, mas realmente, eu não *dou* muito interesse pra escutar essas músicas *não.* Só se *tiver* numa festa, *for pra* dançar aí eu entro pelo ritmo ou algumas vezes a *gente zoa* pela letra, *zoação,* mas não paro, *assim,* pra escutar essas músicas *assim."*

Paula:

"Não a conhecia."

Fernando:

"Já. Do bar."

b) Você gosta dessa música?

Fábio:

"Não gosto desse estilo de música e nem da música."

Andresa:

"Não gosto dessa música não. Na verdade, confesso que já *dancei ela* numa festa ou em alguma coisa do tipo depois de já ter "*tomado umas*", *tá* no meio da galera *e tal,* e já curti. Mas não é uma música que eu *gosto não.*

Joel:

“Eu não gosto dessa música, *assim, pra* escutar.”

Paula:

“Não conhecia a música. Ouvi a primeira vez agora.”

Fernando:

“Mais ou menos.”

c) O que mais gosta/o que não gosta?

Fábio:

“Não gosto da música pela letra que ela passa. Acho que não tem *nada a ver* com a filosofia que eu levo. Pra mim não é interessante.”

Andresa:

“O que eu não gosto nessa música, *de cara,* é a letra. A letra dela é *ruinzinha* demais. E como eu já tinha dito antes, pelo fato de estar em festa, *tem* alguma agitação *assim,* eu ter dançado e *ter curtido* a levada da música, talvez seja alguma *coisa de interessante* que ela tenha: a *levada dela* de dançar, pra dança mesmo. Agora, a letra dela eu não gosto não.”

Joel:

“Posso dizer, *assim,* que o balanço, *ritmozinho* dela acho interessante *pra* um churrasco, um ambiente desse tipo, mas não *pra* escutar.”

Paula:

“Não gosto da letra, pois é muito pobre. A harmonia e melodia também são bastante simples e repetitivas.”

Fernando:

“Gosto porque é sertaneja.”

d) Que música você gosta e por quê?

Fábio:

“O estilo de música que eu gosto é o *reggae.* Porque o *reggae* me passa uma energia *bacana,* tem letra, fala da realidade que acontece, não tem letras obscenas. A música que a minha filosofia de vida segue é o *reggae.*

Andresa:

“Gosto de pop rock e MPB. É o que eu ouço mais, é o que eu gosto. Eu ouço músicas de vários gêneros, *assim.* Mas as que me motivam ou motivaram a comprar CD, a gravar no celular, a fazer uma *playlist* no meu computador e *tal* é pop rock e MPB. É o que mais tenho

no meu acervo musical, minha *playlist* mesmo. Tem algumas outras coisas que fogem disso, igual eu disse que ouço de tudo um pouco. Mas a maioria é isso e o que eu gosto mesmo é pop rock e MPB. Gosto dessas músicas por influências, desde criança, eu cresci ouvindo isso, ouvindo meu irmão tocar Belchior, Geraldo Azevedo, Caetano Veloso e meus outros irmãos sempre ouviam muito Blitz, muito Kid Abelha. Legião Urbana eu ouvia demais, meu irmão ouvia. Então eu cresci ouvindo isso tudo. Então acho que é mais por influência mesmo. É um gosto musical *assim*, que desde criança, principalmente a partir dos meus 11 anos, no início dos anos 90, foi o início da minha adolescência, que foi aquele *boom* de pop rock. Teve muita coisa bacana em termos de MPB e na fase da adolescência *a gente é muito ligado* à música. E eu ouvi *demais isso*, então, desde criança e nos anos 90, na minha adolescência só *veio* reafirmar o meu gosto por esse gênero musical que é o pop rock e MPB.

Joel:

"Eu gosto mais do MPB: música popular brasileira. Um samba... As letras, o ritmo também, o tom... Eu cresci também escutando esse tipo de música. A minha juventude, os meus amigos, enfim, então isso faz com que a gente vá aprendendo, você vai se identificando com a letra, você vai procurando escutar e entender cada letra que fala *de uma* natureza, fala de uma vida..."

Paula:

"Gosto de MPB. Acho a harmonia bem sofisticada, o ritmo complexo e ao mesmo tempo contagiante, e as letras muito interessantes."

Fernando:

"Gosto de Eduardo Costa, "Os dez mandamentos" (nome da música). Gosto porque ela faz a *gente beber demais*."

Conclusão

Analisando as respostas dadas pelos entrevistados, é notável a influência dos meios de comunicação, comandados pela indústria cultural, em seus respectivos gostos musical. Como relatado por Fábio e Andresa, o acesso à música usada na pesquisa se deu através da rádio que, mesmo ainda sendo grande veiculador desse tipo de música, já teve sua força diminuída pelos novos meios de comunicação e acessibilidade ao material sonoro, como a *internet.* Eles foram receptores do que era veiculado e de alguma forma se identificaram com o que estava sendo apreciado. Desta maneira, pode-se afirmar que subsiste uma interface entre o processo de padronização capitaneado pela indústria cultural e a escuta desses ouvintes,

costumeiramente processada em alto volume, nas mesmas músicas e sem maior criticidade explícita. Isto se aplica inclusive ao Joel, que teve a canção "empurrada" ao seu ambiente devido à alta intensidade com que a mesma era apreciada por outrem, resultando em sua interação com a mesma. A Paula, em contrapartida, sequer conhecia a canção, o que denota uma exigência e uma maior firmeza ao selecionar o que se quer apreciar. Ela inclusive, pontua os outros elementos que fazem com que a música não lhe seja agradável.

É perceptível também que, de alguma forma, os entrevistados criaram um vínculo emocional com as canções que gostam. Como mostra o depoimento do Fernando, que aparentemente é um ativo apreciador do estilo e ressalta o quanto a música o impulsiona a consumir álcool. Trata-se de um percurso em que a banalização do gosto e da fruição musical é assumida como uma atitude de grande estimulação, que opera, paradoxalmente, como um entorpecimento, e que tem seu ápice no consumo da bebida alcoólica.

Esse vínculo esse emocional dos entrevistados com a canção advém de suas memórias, de momentos marcantes associados, diretamente ou não, às letras das canções. Não obstante, a mesma letra que suscita uma afinidade afetiva, também foi o elemento mais citado na reprovação da mesma pelos entrevistados. De alguma forma, a música em questão narra comportamentos eticamente questionáveis e possui todos os elementos da música de "descarte", apesar de ainda ser bastante tocada nos sons automotivos e outros dispositivos sonoros.

Conclui-se que o gosto musical dos sujeitos é diretamente influenciado pelos meios de comunicação, de acordo com suas épocas e contextos. Porém, com o avanço tecnológico e a fácil acessibilidade advinda dessa situação, a alta veiculação desse produto sonoro acaba por "cercar" a todos, por quase todo o tempo. São privilegiados os que não têm sua paisagem sonora afetada ou invadida pelas músicas voláteis produzidas pelos poderes culturais e conseguem apreciar, inclusive, o tão raro silêncio.

Referências

COSTA, Rafael Rodrigues. *Existe fórmula para produzir um hit? A ciência prova que sim*. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/musica/existe-formula-para-produzir-um-hit-a-ciencia-prova-que-sim-dneir9nvsa4kfke6q8pdl1se5>. Acesso em: 12 dez. 2016.

FLORIDO, Janice. *Adorno – Vida e Obra.* São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 1999.

PETRAGLIA, Marcelo. *A música e sua relação com o ser humano.* São Paulo: Editora Ouvir Ativo, 2010.

QUADROS, Paulo da Silva. *Princípios da mediação estética na decodificação de significados com valores estéticos e pedagógicos. II Colóquio de psicologia da arte "A correspondência das artes e a unidade dos sentidos.* São Paulo: USP, 7 e 8 de junho de 2007.

WALTER, Bruno. *A Atuação Ética e Moral da Música*. Botucatu: Editora Ouvir Ativo, 2004.

“ONTOLOGIA DA MÚSICA: O QUE É UMA OBRA MUSICAL?”

Vanessa Couto[*]

Resumo
O que é uma obra musical? O termo “objeto artístico” sugere claramente tipo de obra de arte que pode ao menos à primeira vista identificar-se com um objeto físico, localizável no espaço e no tempo. Mas e se o “objeto” em questão é uma obra musical? Parece se tratar de algo que não está localizado em lugar algum.
Seria a obra musical um objeto abstrato? Os objetos abstratos colocam problemas *sui Generis:* se existem serão eternos, desse modo, existem em todos os momentos do tempo, ou são intemporais? Sendo intemporais não existirão em momento nenhum do tempo? A música (instrumental), pode ser considerada um objeto abstrato, mas caso ela seja de fato um objeto abstrato, não possui existência temporal, sendo assim, como consegue ter relações temporais com particulares concretos?
Tomemos como exemplo a 9ª Sinfonia de Beethoven, se essa obra for uma entidade concreta, onde ela está nesse exato momento? Estará na gravação de um Cd, vinil ou pendrive que tenho em minha casa, ou nas outras milhares de gravações diferentes que se encontram nas casas das outras pessoas ao redor do mundo? E se está em tantas casas diferentes ao mesmo tempo, como é possível afirmar de maneira coerente que existe uma única 9ª Sinfonia de Beethoven? Estas investigações são feitas no campo da Ontologia da música, tentarei aqui esboçar a discussão apresentada por algumas correntes de investigação, no entanto, irei me ater a perspectiva do Platonismo Musical, que trás atualmente as respostas mais influentes para o debate da Filosofia da Música.

Palavras-chave: Ontologia da música. Filosofia da Música. Platonismo Musical.

Introdução

A ontologia musical emergiu na década de 1960 na forma de duas respostas opostas para a mesma questão: O que é uma obra musical?[308] O termo “objeto artístico” sugere claramente o tipo de obra de arte que pode ao menos à primeira vista identificar-se com um objeto físico, localizável no espaço e no tempo. Mas e se o “objeto” em questão é uma obra musical? Parece se tratar de algo que não está localizado em lugar algum. Imaginemos a seguinte situação hipotética: Um indivíduo entra nesta sala e diz: “Roubaram 5 kg de laranjas da mercearia do João”. Essa afirmação pode até não ser verídica, porém a frase é perfeitamente inteligível. Algo similar ocorre se o mesmo indivíduo adentra esta sala afirmando: “Roubaram o quadro “A Coluna Partida de Frida Kahlo (1907-1954)” do museu”. Tal afirmação também é considerada como sendo inteligível, pois se entende que um quadro foi roubado de um ponto x e foi levado para um ponto y. Porém, o mesmo não ocorre se alguém fizer a seguinte afirmação: “Ladrões roubaram a 9ª Sinfonia de Beethoven (1770-

[*] Mestranda em Estética e Filosofia da Arte, UFOP,CAPEM. (vanessacouto.filosofia@hotmail.com)

[308] Não confundir a pergunta *“O que é uma obra musical?”* com *“O que é uma música?*”, a primeira pergunta está em busca do caráter ontológico/metafísco da música, busca-se entender de que *tipo* de coisa é uma obra musical. A segunda pergunta está em busca do seu caráter semântico, ou seja, busca pela definição do conceito *música.*

1827)". O que significa tal afirmação? Por que razão ela nos parece estranha? O que os ladrões realmente teriam de levar para se poder afimar inteligivelmente que a 9ª Beethoven foi roubada? Desse modo, o problema até pode ser do âmbito moral, me parece haver nenhum grande problema metafísico em se roubar 5 kg de laranjas de mercearia, ou uma pintura de um museu. No entanto, não posso dizer o mesmo do uma obra musical, há evidências de problemas metafísicos envolvidos. Isso nos mostra que numa pré-análise a obra musical não aparenta ser um objeto concreto e sim abstrato. Os objetos abstratos colocam problemas *sui generis:* se existem serão eternos, desse modo, existem em todos os momentos do tempo, ou são intemporais? Sendo intemporais não existirão em momento nenhum do tempo? A música (instrumental), pode ser considerada um objeto abstrato, mas caso ela seja de fato um objeto abstrato, não possui existência temporal, sendo assim, como consegue ter relações temporais com particulares concretos? Pensemos novamente na 9ª Sinfonia de Beethoven, se essa obra for uma entidade concreta, onde ela está nesse exato momento? Estará na gravação de um Cd, vinil ou pendrive que tenho em minha casa, ou nas outras milhares de gravações diferentes que se encontram nas casas das outras pessoas ao redor do mundo? E se está em tantas casas diferentes ao mesmo tempo, como é possível afirmar de maneira coerente que existe uma única 9ª Sinfonia de Beethoven? Alguns filósofos da música afirmam que a obra musical nada mais é do que aquilo que estava na mente do compositor no momento da atividade composicional. Se os últimos estiverem certos, a obra 9ª Sinfonia de Beethoven não existe mais, tendo em vista que seu compositor faleceu em 1827.

Para discutirmos melhor a natureza da música, se faz necessário discutir não só aquilo que tem propriedades: particulares, objetos/substâncias, como também o problema dos universais.

1. Música e seu caráter *sui generis*

Há quem considere a metafísica da música algo irrelevante, esse pensamento é enraizado na crença de que não existem problemas metafísicos relativos à música, tais problemas seriam apenas da metafísica em geral, aplicados em algumas discussões à música. Defendo que a música coloca sim, problemas *sui generis*, caso essa afirmação esteja correta, tais problemas serão exclusivos da música, não podendo serem colocados a propósito da natureza de nenhuma outra arte. Pretendo demonstrar a relevância de uma área que investiga a

fundo questões metafísicas exclusivamente musicais. Sendo assim, mostrarei que a metafísica da música não apenas existe como também é uma área relevante dentro da filosofia.

O que significa dizer que a música traz consigo problemas metafísicos *sui generis*? Significa que a natureza de uma dada entidade musical não é totalmente esclarecida para nós, ou seja, o objeto musical carrega características únicas em seu gênero. O problema começa ao tentarmos definir em qual categoria metafísica ou ontológica o objeto musical pertence. Seria o objeto musical um *tipo* universal, particular, físico ou mental?

Ao fazermos uma experiência mental onde um sujeito afirma: "roubaram a 9ª Sinfonia de Beethoven", temos uma sensação um tanto contra-intuitiva, por qual razão isso ocorre? O que os ladrões realmente teriam de levar para se poder afimar inteligivelmente que a obra musical foi roubada? Creio que haja no mínimo a nítida questão metafísica: universais e particulares. Numa pré-análise a obra musical não aparenta ser um objeto artístico concreto e sim abstrato, tendo em vista não conseguirmos conceber com clareza qual é a sua localização, ao contrário de outras obras artísticas como a pintura e escultura, que são a príncipio de fácil localização espaço-temporal.

Grosso modo podemos dividir os ontologistas entre os realistas e o antirealistas, os primeiros defendem a existência das obras musicais, enquanto os segundos defendem o contrário. Basicamente grande parte da discussão sobre a natureza da obra musical, faz por assim dizer, um resgate da discussão do "problema dos universais". Apesar do realismo ser a corrente mais popular entre os ontologistas, é possível afirmar que dentro dela há questões realmente conflitantes. Mas de forma geral, existe uma gama de teorias ontológicas que investigam a natureza da obra musical, sobretudo, a natureza das obra de música clássica ocidental[309]. Eis as principais correntes teóricas:

- Nominalismo: A obra musical é constituída por um grupo de partituras e ou interpretações;

- Idealismo: A obra musical é constituída por uma espécie de entidade mental, ou entidade mental particular;

- Teoria performativa: A obra musical consiste em uma forma de ação, ou uma ação particular executada pelo artista;

- Eliminativismo: Não existem obras musicais;

- Criacionismo: A obra musical é um objeto abstrato e criável.

- Platonismo: A obra musical é um objeto eterno e abstrato;

[309]Apesar da gama de correntes teóricas que investigam a natureza da obra musical, neste artigo irei me ater apenas ao Platonismo musical.

A abordagem nominalista além de negar a existência de entidades abstratas, faz uso da análise do discurso sobre entidades abstratas, a partir de entidades concretas. Goodman (1968) identifica a obra com classes, propõe como resposta ao problema da relação entre a obra e suas instanciações (execuções), que a obra é na verdade constituída pela classe de todas as suas execuções. Um caminho argumentativo similar também fora seguido pelos filósofos Stefano Predelli (2001), Ben Caplan e Carl Mathenson (2006), os três defendem atualmente um nominalismo goodmaniano, afirmando que falar sobre *tipos* é um modo oportuno de se falar sobre *tokens*. [310]

Idealistas como R. G. Collingwood (1938) pensam a obra de arte (incluindo a musical), como sendo objetos de experiências mentais. A teoria de Collingwood é constituída em bases intencionais da consciência, a mente do artista e do expectador formariam uma espécie de "atividade imaginativa" da consciência. Uma razão para esse pensamento é a possibilidade de se compôr melodias e poemas mentalmente. A obra de arte não seria composta por nenhuma entidade física, o que comumente conhecemos como obra são na verdade dispositivos capazes de transmitirem a obra e nos possibilitar uma conexão com a mente do artista/criador, para isso seria necessário apenas uma imaginação apropriada do indíviduo diante de algum destes mecanismos ex: soneto, escultura, pintura entre outros objetos que cremos serem arte.

Como representantes da teoria performativa podemos destacar Gregory Currie (1989) e David Davies (2004), ambos defendem a chamada "teoria da ação" da ontologia da arte. De acordo com a teoria, como o próprio nome sugere, as obras de arte são *tipos* de ação. A instanciação de uma obra seria alguma ação executada por seu compositor, ao invés de sua perfomance. Uma interpretação de uma obra musical é chamada de *token*, *tipo* é à obra de que é uma interpretação. Currie sustenta que as obras de arte são um entidades abstratas e eternas, com a possibilidade de serem instanciadas em tempos diferentes e por pessoas distintas. Essas premissas têm como implicação uma conclusão um tanto quanto contra-intuitiva: os artistas deixam de ser os criadores das obras de arte. Currie concebe esse processo da ação de execução do compositor como sendo *ações-tipo*. O caminho para essa concepção é muito bem exposto por Lopes:

> Segundo esta teoria, uma obra de arte corresponde à ação-tipo instanciada pela descoberta, por parte do artista, de uma estrutura abstrata através de um processo a

[310] C.S. Peirce (1906) introduziu os termos *tipo* e *token* que separa tipos representando um resumo descritivo de conceitos, a partir de *token* que representam objetos que instanciam conceitos. Ex: "cadeira" é um tipo que representa o conceito de uma cadeira, sendo assim, a minha cadeira é o *token* que representa um objeto que é a instância da "cadeira".

> que Currie, inspirando-se na perspetiva de Lakatos sobre o modo como o cientista chega a uma teoria científica, chama percurso heurístico. A obra é, então, o tipo abstrato cuja instância é a ação concreta do artista pela qual este chega a uma dada estrutura de um determinado modo. (LOPES, 2013, P.6)

Podemos agora aplicar a teoria de Currie no esquema que se seguirá, primeiro tomaremos *token* como correspondente à ação de Beethoven ao compor a *9ª Sinfonia*:

B:Beethoven

E: Estrutura abstrata sonora da *9ª Sinfonia;*

P: Percurso heurístico seguido por Beethoven até E;

R: A relação *a* descobre *b* através do caminho heurístico *c*;

T: O tempo da composição da *9ª Sinfonia.*

Sabemos que o processo em questão se torna irrepetível num sentido mais restrito, no entanto, dentro de uma concepção *tipo*, o evento é passível de repetição. Mas como esse processo se daria? Currie levanta a hipótese de que a obra de arte não tem como constituição a identidade do artista, nem tão pouco o tempo gasto em sua elaboração. Temos como repetível a ação-tipo: relação de se chegar até a E através de P. Cabe destacar a existência de uma implicação causal, a obra sendo um *tipo*, impede que o artista seja de fato o seu criador. O artista passaria então a perder o mérito diante da obra de arte? Não para Currie, o mérito para ele permanece no fato do artista diante de tantas possibilidades de direção, ter encontrado e percorrido o caminho heurístico em direção a obra, sendo o primeiro a ter tido êxito em seu percurso.

David Davies retoma em sua argumentação alguns pontos filosóficos levantados por Currie, como a "teoria da ação" e seu embasamento contextualista e anti-empirista, no entanto ao contrário de Currie, Davies acredita que as obras de arte são ações particulares, como a ação compositiva de seus compositores, portanto, são *ações-token*. O que afinal seria a obra musical para Davies? A obra seria um foco de apreciação, uma performance geradora, na qual o artista através da manipulação de algum veículo consegue gerar um foco de apreciação. A verdadeira obra nada mais seria do que o desempenho do artista.

Engana-se quem acredita que a existência da obra musical é um pensamento unânime entre os ontologistas da arte. A corrente teórica do eliminativismo tem como um dos seus primeiros representantes o filósofo Richard Rudner (1950), nos tempos recentes Ross Cameron (2008) retoma a linha argumentativa do eliminativismo, no entanto seus argumentos não se aplicam somente à música, mas às artes como um todo. Sua teoria parte de uma diferenciação da nossa língua com o "ontologuês" que seria a linguagem que usamos para

descrever o mundo em seu nível mais fundamental. Cameron tenta mostrar que entidades como as estátuas não existem dentro de um nível ontológico fundamental, entretanto "as estátuas realmente existem" para os propósitos de uma língua que não seja "ontologuês", como o inglês por exemplo. De acordo com sua perspectiva as obras musicais não existem, ele se baseia numa visão a meu ver contra-intuitiva, de que a obra musical, só é criada ou descoberta (no sentido da linguagem comum), sua posição defende que ao "criar" uma obra musical, o compositor não está criando uma nova entidade ontológica, mas sim atribuindo novas propriedades a uma entidade previamente existente, ou seja, neste caso seria uma estrutura de som abstrata[311].

Destaco Robert Howell (2002) como representante da corrente Criacionista, de acordo com sua concepção as obras musicais são abstratas e criáveis, no entanto, também são tidas como *tipos indicados temporariamente,* a teoria desenvolvida por Howell levanta a existência de tipos culturais e naturais. Um tipo cultural é um padrão sonoro, usemos como exemplo a 9ª Sinfonia de Beethoven, tal padrão sonoro possui a propriedade de ser usado da maneira como especificou Beethoven. Já os tipos naturais, como os cantos emitidos por pássaros, são padrões em cadeias causais na natureza. A aborgadem criacionista de Howell também destaca que embora os tipos estejam determinados pelas propriedades que os subjazem, nem todas as propriedades são capazes de determinar os tipos.

A corrente do platonismo musical é dividida em duas: simples e complexa. Os filósofos Wolterstorff (1980), Kivy (1988) e Dood (2007) são representates do platonismo musical simples, grosso modo defendem que a obra musical é um *tipo* musical abstrato, o compositor seria responsável por sua identificação/descoberta. O platonismo musical complexo tem como seu maior representante Levinson (1980), está versão do platonismo rejeita a intemporalidade das obras e introduz o *tipo indicado* como nova categoria metafísica.

1.1 O problema dos Universais

O platonismo musical faz uso direto das ferramentas de investigação usadas pelos realistas de propriedades que é como são conhecidos os filósofos que sustentam a ideia de apelo aos universais para explicar a natureza das propriedades e suas relações. Existem variedades de cada posição: o realismo de propriedades tem versões platônicas, aristótelicas e

[311] "Embora a linguagem comum seja um bom guia acerca de que frases são verdadeiras, para Cameron, ela não o é quanto à existência, pelo que conjugar os dois planos significa complicar desnecessariamente a ontologia. A sua estratégia permite, assim, dissolver a maioria dos problemas ontológicos acerca da arte, aceitando as verdades do discurso de senso-comum sobre a arte e fazendo correr, paralelamente a elas, uma ontologia filosoficamente parcimoniosa e respeitável, sem necessidade de apelo, neste plano, a categorias problemáticas, nem à introdução de novas." LOPES, 2013, P.02.

russellianas, enquanto o nominalismo divide-se em nominalismo de predicados, de classes, semelhanças e teoria dos tropos.

Desde Platão diversos filósofos defendem que as propriedades e relações são universais "presentes" em sua instâncias.[312] Se minha mesa é branca, isso ocorre porque a brancura (o universal) é inerente à mesa (o particular). De forma análoga, se outra mesa é branca, isso também ocorre pelo fato de o mesmo universal ser inerente à ela.

As concepções platônicas e aristótelicas acerca dos universais são distintas. De acordo com a concepção platônica, os universais são transcendentes, isto é, existem fora do espaço e do tempo.[313] Os universais para Platão são objetos abstratos e imutáveis. Como bem coloca Branquinho:

> Há universais não exemplificáveis.[314] Ser exemplificável não é uma condição necessária para uma propriedade dada ser uma propriedade universal. Para o realista platônico, há assim universais que nunca tiveram de fato, em qualquer ocasião, quaisquer exemplos; e há também universais que não podem ter quaisquer exemplos (no sentido mais forte de "não podem", o da chamada impossibilidade metafísica), universais que necessariamente não têm quaisquer exemplos. (BRANQUINHO, 2004, P.40).

As formas geométricas ideais foram para Platão o modelo para os seus universais (ou "formas", como ele as chamava), um exemplo é o teorema de Pitágoras que é verdadeiro independentemente de que algum objeto físico seja exatamente triangular, deste modo, os universais existem independentemente de possuírem instâncias concretas. Para os realistas platônicos a existência de entidades abstratas fora do espaço e do tempo não depende da existência de entidades concretas no espaço e no tempo, uma consequência da concepção transcendente é que os universais podem existir sem serem instanciados (isto é, sem ter instância em nenhum momento). Assim, o universal "pégaso" existe segundo a concepção platônica, mesmo que não existam pégasos. Em contraste, para a concepção aristotélica, os universais não podem existir sem que estes sejam instanciados.

Segundo a concepção aristotélica, os universais são imanentes, eles não existem fora do espaço e do tempo, estão localizados onde suas instâncias estão localizadas, ou seja, em outro lugar[315]. Como observa Branquinho:

---

[312] Os realistas de propriedades tradicionais em relação aos universais trabalham a ontologia através da distinção substância-atributo (particular-universal), desse modo, se comprometem com ambas categorias do ser. No entanto, os realistas modernos como Bertrand Russell e alguns nominalistas como D.C. Willians, colocam em questão a noção de uma substância individual. (GARRETT, 2008).

[313] Outro defensor do realismo transcendente de Platão é o filósofo Bertrand Russel.

[314] O termo '*exemplificável'* é usado em português PT tendo o mesmo sentido de '*instanciação'* no nosso português BR, tradução para o termo inglês '*token',* ou seja, '*tokening of type".*

[315] O filósofo David Armstrong também era defensor do realismo imanente aristotélico.

> Não há universais não exemplificáveis. Só propriedades exemplificáveis podem ser propriedades universais. O que se deve entender aqui por 'não exemplificável'? Um universal não exemplificável seria um universal que não tem de facto exemplos em nenhuma ocasião, como por exemplo a propriedade de ser um porco voador, ou então, não pode de todo ter exemplos (em qualquer ocasião), como por exemplo a propriedade de ser um quadrado redondo. (BRANQUINHO, 2004, P.40)

A essência do tradicional realismo de propriedades é razoavelmente clara: objetos (particulares ou "substâncias individuais", instanciam propriedades, dois (ou mais) objetos podem ter uma e a mesma propriedade, propriedades são universais que podem estar presentes em dois ou mais lugares e ao mesmo tempo).

2. Platonismo musical

O platonismo musical é atualmente o ponto de vista mais influente na filosofia da música, já que é a teoria que mais "respeita" parte das nossas intuições pré-teóricas acerca das obras musicais. De acordo com tal teoria, a obra musical nada mais é do que uma estrutura sonora, um padrão rítimico, tonal comum a todos os eventos sonoros que são execuções ou reproduções da mesma obra. Para tornar mais compreensivo, pode se pensar que a obra/peça musical é um determitado tipo, no qual o compositor é o responsável por sua identificação, ou seja, diante de imensas possibilidades de combinações dos elementos musicais, é o compositor quem descobre a obra, no entanto, sua existência é abstrata[316]. Suas instanciações seriam as entidades concretas, localizadas no espaço e no tempo, como às diversas execuções da obra, partituras e gravações. O contrário não ocorre, mas tanto existência quanto identidade de uma instância são totalmentes dependentes da do tipo.

O platonismo musical leva esse nome por uma semelhança com a teoria de Platão dos paradigmas imateriais e intemporais das coisas existentes no mundo físico. Exemplos de possíveis entes abstratos e não musicais são os números e a triangularidade. O platonismo musical possui duas correntes teóricas, a saber, o *platonismo simples* e o *platonismo complexo*.

O *platonismo simples* tem a visão de que a obra musical é uma variedade de objeto abstrato, ou seja, um tipo ou espécie estrutural. O que não deixa de ser ontologicamente intrigante, tendo em vista a difícil compreensão dos objetos abstratos. O fato de ser um tipo, faz com que seja eterno, não podendo ser criado ou destruído. Essa versão do platonismo tem como seus maiores representantes: Wolterstorff (1980), Kivy (1988) e Dood (2007).

[316] O tipo da obra musical é nesta concepção um tipo abstrato, tal como são os entes matemáticos.

De acordo com o *platonismo complexo*, obras musicais passam a existir no momento em que são resultados da ação humana. Esta visão é motivada por uma série de características da prática musical, incluindo a intuição de que as obras musicais são criáveis, e a atribuição de várias propriedades estéticas e artísticas das obras.

A teoria tipo/token utilizada por Dood é bastante influenciada pelo trabalho de Wolterstorff (1980), embora o primeiro autor se afaste um pouco da visão do segundo ao defender a possibilidade da obra ter ocorrências que não sejam performances nem execuções. Ambos concordam que: (a) obra musical é um tipo-normativo cujos token é um evento-de-sequência-sonora; (b) a composição quando composta não foi criada; (c) a obra musical é um existente eterno. No entanto, as concepções platonistas dos autores tomam rumos distintos ao terem que assumir a ideia contra-intuitiva de que os compositores não são de fato criadores das obras, Wolterstorff traça uma sutil distinção entre a entidade que é a obra e a entidade *qua* obra, afirmando que embora o compositor não traga a entidade que é a obra para existência, esse transforma a entidade em obra. Nas palavras do autor: "What the composer does must be understood as consisting in bringing it about that a preexistent kind becomes a work — specifically, a work of his. It is to bring it about that something becomes a work." (Wolterstorff, 1980. P.88-9)

O filósofo Jerrold Levinson(1980) como representante do *platonismo complexo*, faz uma distinção entre os *tipos*, a saber, *tipos implícitos* e *tipos iniciados*. É possível notar que há uma similariedade entre a natureza dos tipos e dos universais puros. O autor fala ainda da classe ontológica a qual pertecem as obras musicais, essa classe é a dos *tipos indicados* . Os tipos indicados são tipos iniciados feitos por um agente através de um processo de investigação de uma estrutura pura (implícita), isso faz com que as propriedades dessa estrutura se tornem normativas. As observações de Wollterstorff fornecem algumas ideias sobre a natureza da composição, mas não consegue se desviar da consequência contra-intuitiva vinda da teoria do tipo/token do platonismo, em que o compostior não é o criador da obra. Levinson também busca fugir de tal consequência, rejeitando a conclusão de que as obras *qua* tipo, existem em todos os momentos, ele o faz através da concepção de que as obras musicais são *tipos indicados*, nos quais descreve como sendo algo: "contextualmente qualificado no qual pessoa e tempo permanecem atrelados ao objeto(s) abstrato(s)"(LEVINSON, 1990, p.216) .[317] Para Levinson os *tipos indicados* não deixam de

[317] Tradução minha.

ser *tipos iniciados*, portanto são trazidos à existência através do ato de indicação feito pelo compositor:

> Uma obra musical O é uma estrutra de sons realizados tal como indicada por X em t, em que X é um compositor e t, o tempo da composição. Uma estrutra de sons realizados é um tipo iniciado que contém a descrição de uma sequência de sons e as instruções para a sua realização (formas de execução). (LEVINSON, 1980, P.64) [318]

O autor inclui, portanto, todas as "propriedades puramente audíveis de som", nomeadamente alturas, durações, dinâmicas, timbres, acentuações e mesmo andamento.

Claramente a ideia de que as obras musicais são descobertas por seus compositores tende a atrair um olhar incrédulo. No entanto, na concepção de Dood, esse tipo de resposta não revela tanto que tal posição seja genuinamente antinatural ou contra intuitiva, mas que as pessoas engoliram e não conseguiram digerir uma teoria popular sobre a natureza da composição. A posição de Kivy corrobora com este pensamento:

> Não há nada sobre a fenomenologia do processo composicional que determina que devemos considerá-lo como uma criação, em vez de descoberta. Um compositor normalmente também trabalha com certo distanciamento - imaginando e reimaginando sequencias de sons, tocando e alterando sequências em um instrumento - até que ele chegue a algum tipo de resolução. Alternativamente, má ideia para uma frase ou um tema pode apenas "estalar" em sua cabeça. Mas nada exige que tratemos o objeto da conquista musical através do "estalo", como tendo sido trazido literalmente à existência pelo compositor. (KIVY, 1987, p.249)[319]

As versões do *platonismo simples* e *platonismo complexo* concordam que a obra musical é um objeto abstrato portanto, *tipo*. No entanto, a consequência de tal teoria é o que separa as doutrinas. O *platonismo simples* está disposto a aceitar que as obras são objetos eternos, não podendo ser criados ou destruídos. Já o *platonismo complexo*, não está disposto a arcar com a consequência de que as obras musicais são descobertas e não criadas por seus compositores.

Conclusão

Comumente vemos os iniciantes em ontologia da música pensarem que a pergunta: "O que é uma obra musical?" é de fácil resposta, muitas vezes a crença até intuitiva é atribuída a partitura original, como se música e partitura fossem a mesma coisa, porém este pensamento não passa de um engano, afinal a partitura nada mais é do que um papel pintado com notações musicais, e um papel pintado não é música, nem mesmo as notações musicais em si são

[318] Tradução minha.
[319] Tradução minha.

musicas. Se alguém roubar a partitura original de uma obra musical estará roubando apenas a partitura, não estará roubando a obra. Além disto, uma peça musical pode muito bem ser feita sem que haja uma partitura da mesma. Temos que ter em mente que mesmo sendo aniquiladas todas as versões impressas de uma partitura *P*, a obra por sua vez, poderá ainda permanecer na memória das pessoas.[320]

Alguns filósofos da música afirmam que a obra musical nada mais é do que aquilo que estava na mente do compositor no momento da atividade composicional. Se estes estiverem certos, a obra 9ª Sinfonia de Beethoven não existe mais, tendo em vista que seu compositor faleceu em 1827. Mas o que significa dizer exatamente que as obras musicais não passam de entidades mentais? Me parece haver dois significados para tal afirmação: ou se defende que a obra é um estado mental, tal como intenções, crenças, emoções, ou se afirma que a obra é o conteúdo de alguns desses estados. Não creio que a primeira hipótese faça algum sentido, tendo em vista que as entidades mentais não são algo que possamos ouvir ou executar em um instrumento. A segunda hipótese nos diz que a obra, caso realmente exista, seja algo extra mental, que pode ser representado mentalmente.

O platonismo musical segue atualmente como o ponto de vista mais influente na filosofia da música, dando contribuições relevantes para área, mas claramente, sua grande fonte de objeção é a insatisfação causada pela consequência particular assumida por parte da doutrina: a saber, que as obras musicais não são criadas por seus compositores. Na minha concepção mesmo que o compositor seja de fato "mero" descobridor e não o criador da obra, isso não implica que este seja menos talentoso e criativo, a criatividade não consiste apenas em trazer obras à existência, um pensador criativo também é alguém que tem imaginação para entreter pensamentos que estão além do alcance da maioria das pessoas.

Referências

BRANQUINHO, João. *Realismo Metafísico, Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica*, Lisboa, 2014.

DOOD, Julian. *Defending Musical Platonism, British Journal of Aesthetichs* , 2002.

DODD, Julian. *Works of Music: An Essay in Ontology*, Oxford: University Press, 2007.

GUERREIRO, *Vítor*. *Filosofia da Música*, Lisboa, Dinalivro, 2014.

KIVY, Peter. Introduction to a Philosophy of music, Oxford: Clarendon Press, 2002.

[320] Temos conhecimento de muitas canções e melodias históricas, graças à tradição de transmissão oral, capaz de percorrer séculos.

KIVY, Peter. *The Fine Art of Repetition*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1993.

LEVINSON, Jerrold. *Music, Art, and Metaphysics*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1990.

LEVINSON, Jerrold. *The Pleasures of Aesthetics.* Ithaca, NY: Cornell University Press, 1996.

LOPES, Antônio. Ontologia da Arte. Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica, Lisboa, 2013.

WOLLHEIM, Richard. *Art and Its Objects: An Introduction to Aesthetics*. New York: Harper and Row, 1968.

A AUSÊNCIA DA PREPARAÇÃO MUSICAL DOS PROFESSORES GENERALISTAS: UMA ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP

Waleska Medeiros de Souza[*]

Resumo:
O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise crítica e exploratória acerca do currículo, mais precisamente a ausência da oferta em formação musical, ofertado ao curso de pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP. Esses futuros docentes serão preparados para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Desta maneira, o objeto principal deste estudo é a análise da matriz curricular ofertada pela UFOP aos futuros professores generalistas. Com efeito, neste documento constatamos que a formação musical ofertada, por meio de disciplinas, nesta universidade é muito reduzida ou inexistente. Esses futuros docentes trabalharão em um contexto em que a música tangencia diversas práticas pedagógicas, daí a importância da inserção da educação musical no currículo de formação para estes profissionais. Para podermos problematizar este documento oficial realizamos uma revisão bibliográfica, que usaremos como aporte teórico para sustentar as análises feitas. Também foi feita uma busca em bacos de dados da internet, como Google acadêmico e Scielo, através das palavras-chave "Educação, Música e Currículo". Dentre os diversos artigos encontrados procuramos nos ater aos textos que baseavam seus estudos em cursos de formação de professores generalistas. Desta forma, este estudo almeja enfatizar a necessidade de se rever a formação musical no curso de pedagogia da UFOP, para que os futuros professores generalistas estejam bem preparados para o uso da música como linguagem e não só como suporte de algumas atividades pedagógicas. Com efeito, a educação musical têm sido abordada pelo curso de formação de professores desta universidade de forma superficial e insuficiente para a atividade versátil que estes docentes irão desenvolver com crianças e adolescentes da Educação Básica. Concluímos, através desta pesquisa, que os programas das disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto, confirmaram a fragilidade e a superficialidade com que é tratada a formação musical dos vindouros professores generalistas.

Palavras-chave: Formação de professores. Música e Educação. Currículo.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise crítica e exploratória acerca da matriz curricular ofertada ao curso de pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP, nas modalidades de educação presencial e educação a distância (EaD). O enfoque é confirmar a hipótese de uma deficiência ou, mais precisamente, uma ausência na oferta da formação musical aos futuros professores generalistas. Esses profissionais serão preparados para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, são os docentes que atuam nos primeiros anos escolares.

Para podermos problematizar a matriz curricular, realizamos uma revisão bibliográfica que usaremos como aporte teórico para sustentar as análises feitas. Também foi feita uma busca em bacos de dados da internet, através das palavras-chave "Educação, Música e Currículo". Dentre os diversos artigos encontrados procuramos nos ater aos textos que

[*] Graduanda em Pedagogia. Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. wkmedeiros16@gmail.com

baseavam seus estudos em cursos de formação de professores generalistas. Para sustentar os dados encontrados utilizaremos fragmentos dos estudos realizados pelas autoras Cunha (2003) e Loureiro (2003). Desta forma, acreditamos que esta pesquisa responderá a pergunta problema: “Os alunos dos cursos de pedagogia da UFOP estão sendo formados para utilizarem a música como linguagem em toda sua amplitude?

Desta forma, este estudo almeja enfatizar a necessidade de se rever a fragilidade da formação musical dos cursos de pedagogia esta universidade. Esta reavaliação da matriz curricular é importante, para que ocorra uma melhor preparação dos futuros professores generalistas e que desta maneira consigam utilizar a música como linguagem e não só como suporte de algumas atividades pedagógicas. A música sempre esteve presente nas mais variadas situações escolares, desde as atividades pedagógicas musicais utilizadas por professores generalistas, até a realização de festividades. Acreditamos que as atividades com a música poderiam ser melhor explorada por professores generalistas, desde que recebessem formação musical suficiente nos cursos de graduação. Com efeito, em sua maioria, a educação musical têm sido abordada, pelos cursos de formação de professores de forma superficial e insuficiente para as atividades multifacetadas que estes docentes irão desenvolver com crianças e adolescentes na Educação Básica.

1. Metodologia

O método de abordagem a ser utilizado, neste estudo, será a pesquisa qualitativa e quantitativa, do tipo exploratório, empregando a vertente da pesquisa bibliográfica em literaturas específicas, relacionadas com os temas Educação, Música e Currículo. Com esta pesquisa buscamos conseguir um arquétipo teórico que possa melhor subsidiar nossas análises e reflexões, acerca do currículo implementado no curso de pedagogia, ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto. Conforme Minayo (1993) a pesquisa bibliográfica é importante porque funda-se então, de uma recapitulação e de uma revisão da literatura. Esta ação propõe-se a "[…] projetar luz e permitir uma ordenação ainda imprecisa da realidade empírica" (MINAYO, 1993, p.97).

Conforme Ventura (2007), todo estudo científico deve determinar seu objeto de estudo. Desta forma, nosso objeto de pesquisa é o estudo da matriz curricular do curso de pedagogia presencial e a distância, ofertado pela UFOP, com o recorte para formação musical recebida por estes futuros docentes generalistas durante os anos de 2013 a 2016.

Para iniciarmos esta investigação, partimos para uma pesquisa bibliográfica em literatura específica, relacionada com os temas: educação, música, currículo, universidade. Ao realizar um exame da literatura recente sobre o tema proposto, foram encontrados no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 54 pesquisas entre os anos de 2013 e 2016, que abrangiam as palavras educação, música, currículo, universidade, sendo todas dissertações. A partir da leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos, foi constatado que nenhuma pesquisa estava com o foco no estudo do currículo do curso de pedagogia.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2003), dispor-se a formar da realidade que não pode ser mensurada, trabalhando com uma gama de sentidos e outros componentes profundos das relações. Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é conceituada por algumas características, logo, consisti na interpretação dos dados, realizada de forma indutiva pelo pesquisador, desta forma, possui caráter descritivo a pesquisa, promove a explicação de fenômenos e a atribuição de resultados, dentre outras. A escolha por combinar a pesquisa qualitativa com a quantitativa está associada ao objetivo da pesquisa, visto que, abordaremos a quantificação da oferta de disciplinas e suas implicações ao curso de formação de professores desta universidade.

Optamos por fazer uso de diferentes métodos de forma combinada, na execução deste estudo, recorrendo a várias fontes para coleta de dados, reunindo-se as vantagens do qualitativo ao quantitativo (FREITAS et al., 2000). Com efeito, o presente estudo abordará de forma qualitativa e quantitativa os dados encontrados, à luz dos referenciais teóricos pesquisados. Nesta pesquisa, serão utilizados os seguintes recursos metodológicos:

I. Pesquisa bibliográfica sobre o tema educação, música, currículo, universidade, para a definição dos teóricos a serem enfocados. A pesquisa bibliográfica, segundo Carvalho (2002), é realizada por meio da identificação e compilação dos dados escritos em livros, artigos de revistas especializadas e publicações em órgãos oficias.

II. Análise do conteúdo e das informações encontradas durante a realização da pesquisa, por meio de teorizações.

III. Descrição e escrita da pesquisa.

Por meio de uma investigação documental, em arquivo de domínio público, disponível no *site* da Universidade Federal de Ouro Preto, buscaremos compreender a matriz curricular disponibilizada para o curso de licenciatura em pedagogia, nas modalidades presencial e a distância. Para os autores Poblácion, Witter e Silva (2006) o estudo feito por meio da revisão bibliográfica age como um estímulo das condições de produção do conhecimento da área

estudada. Para estes autores, isto acontece devido a identificação de relações, as contradições, a inconsistências ou os espaços que orientarão para desenvolver novos estudos.

Este trabalho é um estudo de revisão bibliográfica e documental, tendo como embasamento as leituras relativas à temática. Outra força motriz para a pesquisa foram os debates, as tensões e as contradições obtidas em sala de aula, durante realização da disciplina de Estágio Supervisionado IV (docência na educação infantil), cursada na graduação de pedagogia – Ufop, além de algumas ponderações individuais. De certo, foi percebida uma carência na formação, devido à ausência de aprofundamento nas práticas pedagógicas voltadas ao uso música como linguagem em contextos escolares, principalmente na Educação Infantil, modalidade de ensino em que as cantigas se fazem muito presente em seu cotidiano.

2. Professores generalistas e a música

A utilização das práticas pedagógicas com suporte da música na Educação Básica brasileira, mais precisamente na educação infantil. Essa prática, atende a várias finalidades no cotidiano escolar, como o acolhimento dos alunos ou até a transmissão de alguns valores morais. As atividades empregadas na educação infantil acabam por despertar ou estimular, nesses alunos, o gosto musical como: aprender uma canção, brincar de roda, atividades com sonoridade e ritmo, entre outros. A utilização de atividades pedagógicas com o uso da música estimulam cognitivamente as crianças, grosso modo, elas constroem arquétipos mentais mais elaborados, por integrarem a percepção e a reflexão das vivências.

Dentre as atividades pedagógicas musicais empregadas por professores generalistas está o registro de algumas rotinas escolares. Algumas músicas usadas nas escolas ou creches podem indicar as crianças que é a hora de dormir ou do lanche, por exemplo:

HORA DE LANCHAR
"Tá" na hora de lanchar
"Tá" na hora de alegria
É só acompanhar
O que diz a melodia
Vamos comer!
Nham! Nham! Nham...
Vamos beber
Glut! Glut! Glut!
Vamos bater palmas
Plá! Plá! Plá!
Vamos bater pé
Pé! Pé! Pé! Pé!
Vamos fazer silêncio
Psiuuuuuu..... (LEMES, 2011).

Outra abordagem muito usada no contexto escolar é a transmissão de valores morais ou éticos através de algumas cantigas como,

> POMBINHA BRANCA
> Pombinha branca,
> O que está fazendo?
> Lavando roupa
> Para o casamento.
> Vou me lavar.
> Vou me enxugar.
> Vou à janela para namorar.
> Passou um homem.
> De terno branco,
> Chapéu do lado,
> Meu namorado.
> Mandei entrar,
> Mandei sentar,
> Cuspiu no chão,
> Limpa aí seu porcalhão
> Tenha mais educação
> Vai cuspir no seu portão (LEMES, 2011).

Percebemos que músicas desta natureza são facilmente encontradas em *sites* ou *blogs* criados na *internet* para auxiliar nos planos de aula dos professores. Por outro lado, essas atividades disponíveis na *internet* acabam por reforçam um padrão pedagógico em que a música se torna um suporte para transmitir rotinas escolares ou conceitos morais, sem produzir uma reflexão sobre o assunto. Outro dado importante é que conforme avançam os anos escolares, da educação infantil para o ensino fundamental, observamos que a música deixa de ter o mesmo destaque pedagógico, visto que, os conteúdos escolares são mais priorizados pelos docentes.

Desta forma, Souza (1998), reflete sobre as abordagens da educação musical na Educação Básica, logo, vem sendo difundidos alguns modelos educacionais que se utilizam da música como forma de combater a violência ou até mesmo ressocializar crianças e adolescentes, com o uso das artes. Ainda assim, acreditamos que a música não deviria ser tão somente um suporte, mas sim explorada amplamente como um gênero textual, uma linguagem ou mais profundamente como uma educação musical. Para que a música seja utilizada dentro de todas as suas potencialidades pelo professor generalista é necessária uma formação acadêmica que possibilite o aprofundamento sobre o tema.

3. Alguns documentos que abordam o uso da música na escola

A música é considerada por muitos pesquisadores como uma linguagem universal. Desta forma, podemos comunicar sensações, emoções e pensamentos. Diante desta gama de possibilidades de uso, a música ocupa um lugar de destaque nos anos inicias de escolarização das crianças. Por este motivo alguns documentos legais trazem algumas recomendações para

os docentes, como é o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN ou PCN's).

Segundo o RCNEI, observamos que há uma preocupação quanto ao trabalho a ser desenvolvido através da música, pelos professores. O documento reforça que o uso da música em contexto escolar infantil pode contribuir no desenvolvimento da criança. Logo,

> O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo à garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (BRASIL, 1998a, p.50).

Conforme o RCNEI (1998a), a linguagem musical é subdividida em três características, sendo a produção, a apreciação e a reflexão. Ao analisarmos os contextos escolares, da Educação Pública Básica, observamos que a reflexão musical não está sendo utilizada nas práticas desenvolvidas, pela maioria, dos docentes generalistas. Percebemos que ocorre uma deficiência na formação inicial desses docentes, grosso modo, muitos desenvolve suas próprias metodologias usando a música, muitas vezes, como suporte pedagógico sem abordar a produção, a apreciação e a reflexão musical.

As atividades com música devem ser organizadas na Educação Infantil, segundo o RCNEI de forma que possibilite as crianças a desenvolverem as seguintes capacidades:

a) ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
b) brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais;
c) explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
d) perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Ao analisarmos os PCN's, verificamos que a música ocupa um lugar na categorização das múltiplas linguagens. Desta forma, no processo de ensino e aprendizagem o professor se vale desse elemento facilitador, que é a música, para auxiliar a melhor compreensão e aquisição das atividades desenvolvidas durante a aula. O Parâmetros Curriculares Nacionais almejam,

> […] que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal. Como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998b, p.63).

A partir dos PCN's de Artes, o enfoque da música, no contexto escolar, passa a ser fundamental na formação dos alunos. O documento propõe que todos tenham a oportunidade de participar de eventos que estimulem a educação musical, bem como, o envolvimento e interação com os grupos musicais e artísticos locais. As práticas escolares podem contribuir para que os estudantes possam vir a se tornar apreciadores da música ou até músicos profissionais. Desta forma, este documento ainda sugerem que os docentes podem […] proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história" (BRASIL, 1998b, p.52).

Ao analisarmos alguns documentos oficiais que abordam a educação musical no contexto escolar, principalmente nos anos iniciais, percebemos que, muitas vezes, as atividades cotidianas desenvolvidas pelos docentes generalistas estão longe de ser a adequada para promover uma reflexão, uma apreciação e uma produção musical, como explicitada acima. Enfatizamos a necessidade de se rever a formação musical no curso de licenciatura em pedagogia, para que os futuros professores generalistas estejam bem preparados para o uso da música como linguagem e não só como suporte de algumas atividades pedagógicas, como informar aos alunos a hora do lanche ou passar algum conteúdo moralizante. Conforme a pesquisa de Cunha (2003), realizada no município de Guarapuava no Paraná, com dez escolas de educação Infantil, dos setores público e privado, a autora observou que,

> Cerca de 80% das escolas não têm aulas específicas de música em seus programas, sendo assim os professores de cada sala são responsáveis pelas aulas de música; apenas 10% das escolas possuem uma sala específica para aulas de música. Na maioria das escolas onde a educação musical recebe maior importância as aulas são realizadas na própria sala de aula; nenhuma das escolas possui professores com capacitação específica para ensinar música; cerca de 50% dos diretores afirmaram oferecer cursos de capacitação para seus professores nesta área; Cerca de 30% das professoras possuem curso superior, 40% está cursando uma faculdade e outros 30% estão no ensino médio ou já terminaram; 100% das entrevistadas responderam que a música está presente em suas aulas; apenas 30% disseram terem realizado algum curso específico de música (CUNHA, 2003, p. 35).

A pesquisa feita por Cunha (2003), reforça que a música está muito presente nas atividades escolares dos anos iniciais e que fica a cargo do professor regente ou generalista desenvolver e dar conta da educação musical. Outro dado importante citado por Cunha (2003), é o pouco interesse de docentes generalistas em buscarem a especialização em música. Desta maneira, para compreendermos um pouco mais sobre a formação dos futuros professores generalistas, advindos da Universidade Federal de Ouro Preto, foi realizada uma análise da matriz curricular utilizada no período de 2013 a 2016. O enfoque almejado, neste

estudo, é a confirmação da hipótese de uma deficiência na formação musical destes futuros profissionais, através de uma abordagem quantitativa e qualitativa dos dados analisados.

4. Análise e interpretação dos dados

O presente estudo é fruto de uma revisão bibliográfica somada a uma análise documental, neste caso a matriz curricular ofertada pela Universidade Federal de Ouro Preto ao curso de licenciatura em pedagogia, nas modalidades presencial e a distância (EaD), no período de 2013 a 2016. Outra força propulsora, foram os debates acerca da insuficiência da oferta da educação musical, realizados durante a disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado IV, que prevê o exercício da docência na Educação Infantil. Com efeito, percebemos, ao longo desta disciplina, que estudos na área de pedagogia aplicados a música são poucos quando comparados a outras disciplinas ofertadas no curso de graduação da UFOP.

Ao analisarmos as matrizes curriculares do curso presencial e EaD em pedagogia, ofertados pela UFOP, verificamos que em estes documentos priorizam outras áreas do conhecimento. Desta forma, mesmo a música sendo tratada como uma das possibilidades de linguagem, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes, percebemos que ela não é abordada como tal nos currículos ofertados pela referida universidade.

Ao quantificarmos em um quadro a oferta das disciplinas obrigatórias por áreas do conhecimento que abordam as linguagens chegamos ao seguinte resultado

Quadro 1. Oferta de disciplinas por área do conhecimento

Disciplinas obrigatórias	Presencial	Educação a Distância
Português	4	4
Matemática	3	4
Artes	2	1

Ao compararmos a oferta das disciplinas por linguagens verificamos uma maior preocupação em formar os futuros docentes generalistas para as áreas da matemática e das línguas (português). Indiscutivelmente percebemos que a disciplina de artes possui pouca oferta nestes currículos quando comparamos com as outras linguagens. Outro fator importante é que as duas disciplinas ofertadas na modalidade presencial não enfocam a música, ocorre uma predominância ao teatro e as artes plásticas. Com efeito, a educação musical sempre esteve imbrica com outras linguagens artísticas. Tourinho (1998) descreve bem essa interdisciplinaridade,

> Tracemos uma caminhada – ou melhor, uma corrida – reconstruindo as marcas recentes que a chamada ‘educação musical’ veio nos deixando: partimos das tradicionais ‘aulas’ de música (solfejo e ditado rítmico/melódico), nacionalizamo-nos no canto orfeônico (eufemismos sonoros distribuídos em canções folclóricas. Hinos e cantigas de roda) abrigamo-nos na ‘sensibilização musical’ (iniciação, reiniciação, musicalização e infindável experimentação de sons com sucata), pulverizamo-nos na ‘educação artística’ (desenhar o som, sonorizar a estória, musicar o poema) e, quase que inevitavelmente, num determinado momento, tínhamos que nos enfrentar, buscando identidades. (TOURINHO, 1998, p. 170).

Observamos também que disciplinas voltadas a psicologia ocupam um lugar de destaque no currículo da modalidade presencial e a distância, sendo ofertadas 2 disciplinas e 3 disciplinas, respectivamente. É inegável que a educação musical contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças e dos adolescentes. Desta forma, constatamos que mesmo a música sendo uma linguagem e uma propulsora no bom desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, esta abordagem não está presente no currículo ofertado pela UFOP, aos alunos do curso de pedagogia. Logo, a matriz curricular dos cursos presencial e EaD, em pedagogia não estão integrados as diretrizes e recomendações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e outras legislações educacionais do país, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Observamos que a música tem sido reconhecida como linguagem nos meios acadêmicos e que nos últimos anos vem ocorrendo grandes avanços nesta área. Desta forma, o conceito de integração é usado por Gainza (1988) ao sintetizar o período promissor em que a pedagogia musical obteve ao logo das décadas no Brasil, desta maneira ele,

> […] elegeria o conceito de INTEGRAÇÃO, pois no meu entender o momento que estamos vivendo é de adição e de síntese, mais que de descoberta; música e sociedade, música e tecnologia, música e ambiente acústico, música e educação artística, educação geral, educação pré-escolar, educação permanente (GAINZA, 1988, p. 112).

No entanto, quando analisamos as disciplinas eletivas, constantes na matriz curricular do curso de pedagogia, ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto, no período entre 2013 a 2016, observamos que o curso a distância não exige disciplinas eletivas como componente curricular. Já na modalidade presencial constatamos a exigência de uma carga de 270 (duzentas e setenta) horas, como componentes curriculares exigidos para integralização no curso. Ao quantificarmos as disciplinas sobre o tema proposto, chegamos ao quadro 2, que segue:

Quadro 2. Oferta de disciplinas por área do conhecimento

Departamento	**Disciplina**	**Carga horária**
Educação	Musicalização e Educação	60

Artes	Oficina de experimentação vocal	30
Artes	Oficina de experimentação corporal	30
Artes	Arte e conhecimento	60
Artes	Jogos teatrais I	60
Artes	Expressão vocal I	60
Artes	Folclore brasileiro I	60
Artes	Som e ritmo I	30

Ao analisarmos o oferecimento das disciplinas eletivas verificamos que é proeminente a oferta pelo departamento de Artes, com temas voltados ao conjunto de técnicas para a criação, a direção, a montagem e a interpretação de espetáculos. Outra questão importante acerca da oferta eletiva, é que os estudantes do curso de pedagogia, na modalidade presencial, nem sempre conseguem incluir essas disciplinas em suas grades curriculares, devido à prioridade ser dos alunos novatos do curso de Artes Cênicas.

O destaque, desta pesquisa, é que durante o período entre 2013 a 2016 a disciplina Musicalização e Educação, nunca foi ofertada pelo Departamento de Educação. Com efeito, a deficiência da oferta de disciplinas voltadas para a educação musical, na formação de professores generalistas incorre em atividades pedagógicas que não valorizam a música enquanto linguagem e suas potencialidades. Desta forma, Loureiro (2003) realizou um estudo intitulado "O Ensino de Música na Escola de Ensino Fundamental", em que chegou a seguinte conclusão das práticas das docentes pesquisadas:

> Embora nos meios científicos e acadêmicos a música seja reconhecida, na realidade isso não ocorre. O que encontramos nas escolas são práticas isoladas, bastante variáveis e irregulares. Em algumas poucas escolas há professor e carga horária específicos para música; em outras, só há o ensino da música na educação infantil (mesmo assim como função recreativa); em outras a escola resume a formar e ensaiar uma banda ou um coral, porém, tais práticas envolvem apenas alguns alunos, deixando a maioria excluída. Apesar de existir um consenso entre a produção científica, as educadoras musicais e professora de ensino fundamental sobre a importância da música na educação da criança e do jovem, como mostrou a pesquisa, sua implementação na escola, quando ocorre, está muito distante de seu verdadeiro significado, priorizando, […] aspectos disciplinares e atividades festivas (LOUREIRO, 2003, p. 216).

Diante dos dados coletados à luz dos referenciais teóricos, verificamos que a educação musical têm sido abordada de forma insuficiente, pelo curso de pedagogia ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto. Com efeito, as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, com crianças e com adolescentes, por esses futuros profissionais poderá ficar prejudicada, por não conseguirem explorar a música como uma linguagem, como demonstrado pelos estudos das autoras Cunha (2003) e Loureiro (2003).

Conclusão

A análise da matriz curricular do curso de pedagogia, ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto, nas modalidades de educação presencial e educação a distância demonstrou uma fragilidade na formação musical dos futuros docentes generalistas. Observamos, ao longo da pesquisa, uma carga horária inexistente destinada a disciplinas específicas que abordassem a música de forma plena. Desta forma, ocorre uma formação insuficiente destes futuros profissionais, visto que, em suas práticas pedagógicas ocorre que, muitas vezes, não incluem atividades significativas em termos de música.

Em suma, o curso de pedagogia tem um papel decisivo nas propostas curriculares a serem implementas nas escolas, por serem preparados para entender a escola nas suas múltiplas dimensões. Logo, uma deficiência na formação acadêmica enseja que estes profissionais não propiciem uma educação mais significativa no uso da música como uma linguagem e explorem todas as suas vertentes. Acreditamos que professores generalistas podem contribuir para uma maior aproximação entre a pedagogia e a música, promovendo uma educação de forma interdisciplinar satisfatória e de qualidade para as crianças e os adolescentes, da Educação Básica.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: *conhecimento de mundo*. Brasília: MEC/SEF v.3, 1998a.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. *Temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CARVALHO, Maria Cecília de. (Org.). *Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas*. Campinas, SP: Papirus, 9º ed., 2002.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. *A Música na Vida Escolar da Criança*. 2003. Monografia - Curso de Pedagogia, Unicentro, Guarapuava, 2003.

FREITAS, H et al.. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração,* São Paulo, v.35, n.3, jul/set, 2000.GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GAINZA, V.H. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988. LEMES, Helena (Org.). Letras de Músicas Infantis para cantar com a turma. 2011. Blog. Disponível em: <http://helenalemes.blogspot.com.br/2011/06/letras-de-musicas-infantis-para-cantar.html>. Acesso em: 26 jan. 2017.

LOUREIRO, A. M. A. O *Ensino de Música na Escola de Ensino Fundamental*. Campinas: Papirus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 2 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco. 1993.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

POBLÁCION, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. da (Org.). *Comunicação e produção científica: contexto, indicadores, avaliação*. São Paulo: Angellara, 2006. TOURINHO, I. *Educação musical: parte integrante do currículo no ensino básico*. In: XI Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, 1998, Brasília. Anais... Brasília: Federação de Artes- Educadores do Brasil, p. 167-176.1998.

SOUZA, Jusamara. *Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música.* NEVES et. al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Matriz Curricular: Curso de Pedagogia presencial. Ouro Preto. 2016. Disponível em: <https://zeppelin10.ufop.br/SistemaAcademico/MatrizCurricular?codCurso=PED>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Matriz Curricular: Curso de Pedagogia EaD. Ouro Preto. 2016. Disponível em: https://zeppelin10.ufop.br/SistemaAcademico/MatrizCurricular?codCurso=D04>. Acesso em: 10 jan. 2016.

VENTURA, Magda Maria. *O estudo de caso como modalidade de pesquisa*. Rev Socerj, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em:<http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 15 de fev. de 2016.

A MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DA INTERPRETAÇÃO A SENSIBILIZAÇÃO

Leonardo Henrique da Silva Silveira

Resumo:
Percebe-se que entre os desafios existentes no Ensino de História, encontramos constantemente, a dificuldade de tornar esse saber mais significativo, e ao mesmo tempo, mais atrativo. Para tanto, novas metodologias no ensino são pensadas, a fim de se alcançar este objetivo, sendo assim o uso da interdisciplinaridade tem sido um dos caminhos encontrados para que esse designo se cumpra.
Ponderando sobre esses aspectos, o *corpus* da referida pesquisa visa exatamente em se analisar a utilização da música aliada à prática do Ensino de História, de modo que se possa problematizar de que maneiras ou até mesmo modalidades em que tal interdisciplinaridade possa vir a processar-se.
Enfim, conclui-se que a percepção dos movimentos históricos por meio da música é, sem dúvida, um convite para que frutifiquem ideias inovadoras no campo do ensino e se busquem novas metodologias, entretanto a presente pesquisa também vira aprimorar com o intento de se analisar exatamente uma linha de discussão que não se foi constatada ao longo do trabalho de análise bibliográfica, que justamente através desse trabalho analítico em se utilizar a música como um mecanismo que se possa interpretar as experiências históricas ou até mesmo as suas versões, que se apresente mutuamente um trabalho procedimental por parte do professor, ou seja, um exercício presente no campo das sensibilidades, que exatamente se caracterize por uma maior abertura de discussão sobre os assuntos históricos com a turma, de modo que haja um exercício no qual os alunos tragam suas opiniões, dúvidas, para que assim haja uma ressignificação da experiência histórica.

Palavras – chave: Ensino de História. Música. Interdisciplinaridade.

Introdução

Entre os desafios existentes no Ensino de História, encontramos, constantemente, a dificuldade de tornar esse saber mais significativo e, ao mesmo tempo, mais atrativo. Para tanto, novas metodologias no ensino são pensadas, a fim de alcançar este objetivo. O uso da interdisciplinaridade tem sido um dos caminhos encontrados para que esse desígnio se cumpra. Ponderando sobre esses aspectos, surgiu a motivação para tal pesquisa.

A percepção dos movimentos históricos por meio da Música é, sem dúvida, um convite para que frutifiquem ideias inovadoras no campo do ensino e se busquem novas metodologias. Porém, é necessária a compreensão da importância de ambas as disciplinas, sem diminuir nenhum de seus aspectos estruturalmente fundamentais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Interdisciplinaridade pretende romper com os limites das disciplinas, integrando-as num conceito globalizante e criando uma nova postura para a educação, e, para tanto, novas abordagens devem ser buscadas. No caso da História, a Música pode ser uma aliada no sentido motivador, significativo e de interesse para o aluno.

A disciplina de História tem como uma de suas funções possibilitar ao sujeito a sua constituição como agente histórico, questionador e transformador. Assim, o estudo e a

consequente prática de novos métodos têm sido uma forma de chamar a atenção para essa, que é apenas uma, entre as tantas disciplinas do currículo escolar. Além disso, o trabalho com temas interdisciplinares e metodologias diversas que almejam abranger os problemas educacionais e amparar o multiculturalismo presente no meio escolar e comunitário é também recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), o qual pode ser uma das alternativas para que a escola cumpra o papel de formação de cidadania e humanização. Logo, a opção em apresentar propostas de ensino que dialoguem com a história e a música atende a estes pressupostos.

A preocupação com a Música, na escola, tem crescido principalmente após o estabelecimento da Lei nº 11.769, que altera Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação, e propõe a obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica. Sancionada em 18 de agosto de 2008, pelo Governo Federal, a lei concede aos sistemas de ensino três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas e seu objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos. Estudos ligados à medicina e à educação revelam que os benefícios de tal aliança são diversos, e perpassam desde o auxílio para a melhoria do raciocínio, alterações positivas no comportamento e melhoria significativa da coordenação motora, a diminuição do estresse e até o fortalecimento do sistema imunológico do aluno. No entanto, a estrutura escolar atual, na maioria das vezes, não permite um trabalho eficiente no ensino dessa área, deixando que inúmeros obstáculos apareçam no tratamento da matéria o que faz com que não se atinjam as suas reais finalidades. Além disso, a referida lei pode ser interpretada de forma que coloque em dúvida a sua real função e execução.

O nome escolhido como título para a pesquisa – A Música no Ensino de História: Entre a Interpretação e a Sensibilização - reflete esta relação mútua entre os principais conceitos tratados - História, Música, Ensino e Interdisciplinaridade, de modo que exista um entendimento das possibilidades do ofício para professores de história que não possuem o conhecimento necessário para agregar conteúdos musicais adequados em suas aulas.

A pesquisa, embasada pela ótica da História Cultural, permite o reconhecimento da ampliação de fontes históricas, incluindo, também, expressões artísticas, como no caso, a Música. Esta corrente histórica contribui para uma série de possibilidades de análises que procuram compreender a cultura popular, a qual a música também faz parte. Ainda, faz-se necessário ressaltar que como pesquisa focada no ensino, visando este como algo que se transforma, não pretende esgotar a análise sobre o assunto, muito menos as possibilidades metodológicas possíveis. Pelo contrário, o objetivo é proporcionar um espaço de apropriação

dos conceitos envolvidos, de modo a aproximar e integrar os profissionais que se propõem ao trabalho com a Música no Ensino de História.

Sendo assim é visível que a música desempenha nos alunos interesse e desenvolve habilidades cognitivas e comportamentais, mesmo sem a estrutura adequada e com a ausência de professores habilitados. Assim, a resposta ao questionamento inicial do trabalho, quais as formas ou até mesmo as modalidades em que se possa trabalhar essa interdisciplinaridade - ensino de História e Música -, ganha respostas que servem de análise ao longo da estruturação deste estudo.

Justificativa

É comum, no dia a dia, encontrar jovens que a caminho da escola, nos intervalos das aulas, no regresso a casa, nas práticas de lazer utilizam os mais diversificados meios tecnológicos para ouvir todo o tipo de música. A música constitui um dos momentos fundamentais do dia dos jovens, tanto no que se refere à ocupação dos seus tempos de lazer, como no que diz respeito ao seu bem estar emocional.

A linguagem musical constitui, assim, um dos principais meios de desenvolvimento intelectual, social e emocional dos jovens na sociedade contemporânea. Constrói a rede que possibilita o estabelecimento de relações sociais e afetivas entre os jovens e, simultaneamente, afirma-se como um instrumento de mediação entre o jovem e o mundo que o rodeia, em particular no que se refere à forma como este é percepcionado e categorizado pelo jovem, ou seja, a forma como este se apropria da realidade e, consequentemente, determina a forma de integração e a consciência de si no mundo.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de História, a oferta musical que se adequa aos diferentes contextos históricos é abundante e variada. Esta assume um papel importante para o contexto histórico e social, pelo que se pode revelar como uma boa ferramenta no sentido de motivar e ampliar o conhecimento dos alunos sobre os períodos históricos a estudar, uma vez que procura utilizar o mesmo princípio subjacente ao elo que a música cria com o presente, aplicando-o ao passado.

Sendo assim, percebe-se o quanto é importante que os alunos passem a interpretar as experiências históricas através da utilização da linguagem musical aliada a prática do ensino de história, ao passo que se desenvolva na formação do licenciando em história a capacidade de se ter uma reflexão crítica sobre os meios de se utilizar a música nas aulas de história.

Por fim, a presente pesquisa se justifica, ao passo que se esclareça o quanto é importante o desenvolvimento dessa instância crítica na formação, e sendo a música presente no cotidiano da grande maioria dos alunos, é exatamente preciso saber lidar com a presença musical no ambiente escolar, e não simplesmente que se introduza de qualquer maneira.

Hipótese

Há de se pontuar, que sobre as formas em se empregar a música nas aulas de história, não exista uma maneira apenas, entretanto ao longo do trabalho de análise bibliográfica em torno das publicações acadêmicas e até mesmo de estudos que privilegiam a área de ensino de história, percebeu-se a constância de trabalhos que abarquem uma forma em se trabalhar a música no ensino de história, sendo esta por sua vez de extrema importância, que exatamente caracteriza-se pela utilização da música como um mecanismo de análise por parte do professor nas aulas, sendo a linguagem musical utilizada como fonte histórica a partir da qual se formula uma conceituação das práticas e processos sociais.

Entretanto a presente pesquisa vem com o intuito de colocar que exista uma segunda maneira, sendo esta caracterizada no campo das sensibilidades, que juntamente com esse procedimento analítico das fontes musicais, que o professor através da utilização da música nas aulas de história, permita uma maior abertura perante o aluno, para que este traga suas opiniões, as suas dúvidas, de modo que ao se colocar, o aluno realize uma ressignificação da experiência histórica, assim como que se peça uma reelaboração da letra musical, não para que o aluno sistematize o que aprendeu mais que exatamente una o apreendido com aquilo que ele pensa, de modo que se faça um diálogo do saber construído com o conhecimento histórico.

Embasamento teórico

Conforme José Geraldo Vinci de Moraes (2000), no Brasil, a situação das pesquisas em torno da música de maneira geral e a popular de modo especial, é bastante desigual e repleta de paradoxos.

Para o autor, de um lado, a bibliografia reproduziu até poucos anos de modo evidente esse quadro genérico, seguindo a linha descritiva do fato musical ou baseando-se exclusivamente na biografia do autor, e, às vezes, promoveu uma interseção conservadora das duas interpretações. Por outro lado, essa mesma bibliografia acumula trabalhos sérios e

riquíssimos formulados por Renato de Almeida, Mário de Andrade, Oneyda Alvarenga, Câmara Cascudo entre tantos outros. No entanto, a maior parte dela, como já foi destacado, ficou apoiada fundamentalmente no folclore, virando as costas à novidade da música urbana em construção.

De qualquer modo, em sua opinião, a produção historiográfica da música popular urbana moderna acompanhou, em um movimento de mimetização, a tendência predominante das biografias e a descritiva de gêneros existentes nas interpretações da "boa música". No entanto, os problemas e distorções existentes nessa área foram aprofundados pelo fato de os pesquisadores realizarem suas obras sem clareza metodológica, de modo amadorístico e precário, e muitas vezes sem apoios institucionais e financeiros.

No final da década de 1970, para José Geraldo Vinci de Moraes (2000), ocorreram nesse universo importantes transformações que se aprofundaram nos anos 1980. Nesse período despontaram alguns trabalhos originais, que tratavam de vários temas relacionados direta ou indiretamente com a música popular, produzidos na universidade e distribuídos por diversas áreas do conhecimento. Esse conjunto relativamente novo de pesquisadores apareceu na vida acadêmica e trouxe análises mais amplas e contribuições de suas áreas específicas, alargando um pouco mais os horizontes das pesquisas, para além das compilações e sínteses biográficas e impressionistas.

Pode-se até mesmo afirmar que, em meados da década de 1980, já existia uma crítica acumulada em torno destes trabalhos, sinal de que as investigações desenvolvidas alcançaram certa definição de linha de pesquisa (a moderna música popular urbana) e deram valiosas contribuições para a compreensão da História do país.

Apesar do quadro renovador originário na universidade, o autor aponta que o trabalho investigativo especificamente nessa área da História social e cultural tendo a música popular como eixo, ainda permanece bastante tímido e com avanços apenas residuais. O considerável crescimento e a diversidade da produção acadêmica não significaram uma colaboração concreta no aspecto quantitativo e, principalmente, de qualidade nesta área da História Cultural.

As produções, segundo o autor, estavam inundadas por um incontável número de obras e pesquisas. E muitas delas eram inspiradas ou influenciadas por essa categoria bastante genérica e indefinida de História Nova que para Moraes, pelo menos deu certo reconhecimento acadêmico a diversos e marginalizados temas, entre eles, as recentes pesquisas e investigações sobre a música popular urbana, não provocou muita diferença.

Isso significa, consequentemente, que o uso da canção como fonte continua bastante restrito e precário e, aparentemente, ainda mantém um *status* de segunda categoria no universo da documentação.

No campo do Ensino de História a utilização da música ou, mais especificamente da canção ocorreu, em um primeiro momento, como um recurso para o Ensino de História e, mais recentemente, como uma fonte documental com o fim de propiciar a produção do conhecimento histórico. Entretanto, de uma forma ou de outra, estes estudos são ainda mais escassos.

Começando com o clássico já citado de Marcos Napolitano na década de 1980, temos raros pesquisadores nesta área. Embora ainda não esteja terminado o nosso levantamento em anais e periódicos da área de ensino, podemos afirmar que não são muitos. Mesmo assim, podemos destacar alguns trabalhos mais recentes nesta área como os trabalhos de Kátia Abud, Maria de Lourdes Sekeff, Martins Ferreira, Geni Rosa Duarte e Emílio Gonzales, Alexandre Fiúza e Maria de Fátima da Cunha.

Boa parte destes trabalhos se propõe a pensar o uso da música enquanto uma possibilidade para se trabalhar contextos históricos específicos. E como afirma Abud (2004) são um ―lugar de memória de determinada experiência histórica ou, mais recentemente, como um instrumento que facilita a transformação de conceitos espontâneos dos alunos em conceitos mais ―científicos. Pois, para a autora, como registros são evidências permanecem como restos que o passado deixou para trás e que facilitam a compreensão histórica pelos alunos, pela empatia que estabelecem entre eles e aqueles que viveram em outros contextos históricos (ABUD, 2004, p. 11).

Já outros trabalhos procuram avançar em suas análises investigando de forma mais sistemática como a canção ou a música vem sendo pensada, particularmente no campo do Ensino de História. Um exemplo é a dissertação de Luciana Calissi.

Segundo Calissi (2003), a utilização da música popular como nova fonte histórica no Ensino de História compreende uma prática mais ou menos recente, pelo menos no Brasil. Para ela, essa tarefa ao ser realizada, deve levar em consideração aspectos teóricos específicos desse tipo de linguagem, que podem significar alguns limites e desafios a serem enfrentados e superados.

Ainda para a autora, um dos aspectos importantes está relacionado à natureza da canção popular. Esta não é composta apenas pelo texto; a melodia e o texto são uma só linguagem: ―a palavra cantada não é a palavra falada, nem a palavra escrita. A altura, a intensidade, a duração, a posição da palavra no espaço musical, à voz, mudam tudo. A

palavra-canto é outra coisa. Isto quer dizer que, ao utilizarmos uma canção popular como instrumento didático ou como documento de pesquisa no estudo de História, devemos usar a música como um todo, devemos tocá-la, ouvi-la e não apenas lê-la como uma poesia tradicional.

Da mesma forma, Calissi (2003) entende que embora nem todos os professores e intelectuais de História tenham o domínio dos códigos musicais, é possível buscar na melodia elementos que enriqueçam a sua análise e a do aluno sobre a música popular. Os tipos de instrumentos, a altura, o ritmo ou os arranjos musicais podem ser relacionados ao texto, à mensagem escrita do autor, ultrapassando a análise estritamente literária da letra musical. Ou seja, não é necessário ser musicólogo para se utilizar essa fonte historiográfica de acordo com o que ela significa.

Assim, em sua perspectiva, o desafio em relação à linguagem musical deve ser superado, as dificuldades não podem significar impedimento.

Deste modo, mesmo não sendo músico ou musicólogo com formação apropriada e específica, o historiador pode compreender aspectos gerais da linguagem musical e criar seus próprios critérios, balizas e limites na manipulação da documentação (como ocorrem, por exemplo, com a linguagem cinematográfica, iconográfica e até no tratamento da documentação mais comum).

Porém, ainda para a autora, ao se utilizar a canção como documento ou instrumento metodológico em um livro didático, essas questões podem se tornar mais difíceis de serem cumpridas. Pois a proposta metodológica deve sugerir tudo isso ao próprio professor e/ou aluno o que, conforme a autora, não é uma tarefa comum.

Desta maneira, o que se discute não é uma análise acadêmica na utilização da música popular brasileira como fonte historiográfica no ensino. Isso exigiria uma análise semiótica ou filosófica mais elaborada por parte do professor e do aluno no Ensino Básico, porém, a utilização desse instrumento didático poderia ser mais enriquecedora, indo além do texto e buscando a compreensão da dimensão musical como documento. O conhecimento da conjuntura política, social e econômica onde a música foi produzida é essencial. O conhecimento da origem da obra muito pode contribuir para uma interpretação plausível sobre ela. A pesquisa biográfica do compositor na qual se poderia detectar suas experiências políticas e sociais também pode respaldar a análise da História através da obra, sendo esta considerada um ponto de vista do artista, uma forma própria de ver o mundo.

Metodologia

A referida pesquisa utilizara como metodologia para o desenvolvimento da presente análise, uma revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos na área de ensino de história, de modo que possa estabelecer um suporte de argumentação para que se proponha a responder a problemática inicial do trabalho, esta por sua vez que será respondida ao longo da presente análise.

Em síntese, a investigação se proporá a perceber através desse trabalho de revisão, como que essas publicações apresentaram as formas em que o uso da música alinhada à prática do ensino de história possa a vim desempenhar-se. Tal processo de revisão se desenvolverá desde trabalhos pioneiros na área de ensino de história, como por exemplo, os trabalhos do historiador Marcos Napolitano na década de 1980, até mesmo a análise de publicações e tese de doutorados mais recentes como a de Luciana Calissi, defendida no ano de 2003.

1 O emprego interpretativo da música: a música como fonte

Segundo Perez (2008), o uso de uma canção, como fonte histórica e como recurso didático, não deve ser concebido como um mero detalhe decorativo, que fica em um canto da página, no livro didático, sem nenhum debate historiográfico. Ao contrário, ela deve ser pensada como fruto de uma dada realidade histórica que esta sendo estudada. Tomando Napolitano como referência, a autora enfatiza que a música tem sido ―termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas, sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas. (NAPOLITANO, 2002, p. 77, apud PEREZ, 2008, p. 5).

Assim, o uso de canções como fonte histórica pode se constituir em um recurso didático, muito valioso para os professores no trabalho em sala de aula, pois segundo Abud, os alunos poderão, por meio de documentos diferenciados construírem conhecimentos históricos e organizar conteúdos e, principalmente, elaborar conceitos. Napolitano referenda esta ideia quando aponta que a música tem sido utilizada como fonte histórica e recurso didático nas aulas, pois expressa os problemas ou realidade, no qual o compositor está inserido.

Mas, segundo Perez (2008), devemos tomar cuidado em relação às letras das canções, elas não podem ser utilizadas apenas para exemplificar um tema histórico, ou como explica

Napolitano para que a análise não seja reduzida a própria importância do objeto analisado, é necessário:

> [...] mapear as camadas de sentido embutidas numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na história, evitando, ao mesmo tempo, as simplificações e mecanismos analíticos que podem deturpar a natureza polissêmica (que possui vários sentidos) e complexa de qualquer documento de natureza estética (NAPOLITANO, 2002, p. 77-78).

Em relação à utilização da linguagem das letras de músicas, Abud, descreve que estas fontes podem ser usadas nas aulas de história, como uma nova forma de construção do conhecimento histórico, pois o estudo de documentos diferenciados leva o aluno a refletir, elaborar novos conceitos e dar significado aos fatos históricos.

Assim como assinala o historiador José Geraldo Vinci de Moraes, a música sempre acompanha a nossa vida, atingindo todas as classes sociais, inclusive as mais humildes. Como a maioria das pessoas é leiga no código musical, elas criam uma percepção particular das canções que escutam em seu cotidiano, alcançando assim um grande poder de comunicação. Conclui-se então que a música pode ser uma rica fonte histórica para entendermos certas realidades obscuras da cultura popular. Assim, uma das premissas para compreender o papel da música na História, para Moraes, é nunca desvinculá-la dos movimentos históricos sociais e do contexto em que ela e o autor estão inseridos. (MORAES, 2000: pp. 204-205).

Marcos Napolitano (2002), baseando-se em Arnaldo Daraya Contier (1991), propõe uma análise da música sob uma perspectiva que sistematiza um diálogo entre a História da música popular e a História da cultura como um todo.

Este autor também nos alerta que só se pode entender a letra da música juntamente com a sua melodia, uma vez que, para o autor, a junção entre letra e música, nos mostra o embate sociocultural da música como um todo, perceptível a partir daí as influências diversas que as formam. Este autor critica a análise verbal separada da música, caracterizando-a como:

> [...] esses vícios podem ser resumidos na operação analítica, ainda presente em alguns trabalhos, que fragmenta este objeto sociológica e culturalmente complexo, analisando _letra‘ separada da _música‘, _contexto separado da _obra, _autor‘, separado da _sociedade‘, _estética‘ separada da _ideologia. (NAPOLITANO, 2001, p. 8).

Assim, no campo da História Social, segundo José Vinci de Moraes (2000), as músicas podem servir como extrato de detalhes importantes da vida cotidiana das pessoas. As mesmas

nos são úteis para entendermos aspectos da vida cultural que, por muitas vezes, passam despercebidos ou ignorados, e que são de valorosa contribuição para analisarmos a sociedade de forma mais complexa e rica.

O uso da Música como recurso didático-pedagógico é plausível no momento em que cumpre o papel de estabelecer relações entre o aluno e a sua própria realidade. Além disso, as diversas disciplinas do currículo escolar podem e devem aderir ao trabalho com a Música em sala de aula individualmente ou mesmo com a intenção de constituir um projeto interdisciplinar. Nas aulas de História, sobretudo, é possível utilizar a Música com o intuito de introduzir temas relacionados a diversos aspectos da vida cotidiana, como, por exemplo, discriminações étnicas, relações de gênero, patriotismo, censura, trabalho, contexto e outros temas. Assim como a História, a Música é filha de seu tempo, seu espaço, sua circunstância. Dessa forma, colabora a Secretaria de Educação de São Paulo,

> A História é necessária por ser uma das mais importantes expressões de humanidade, como é a Música, por exemplo. Tanto a História como a Música parecem disciplinas sem utilidade, porém basta imaginar um mundo em que elas não existissem para perceber sua importância (2008, p.41).

A Música, além de ser uma importante fonte histórica, está diariamente presente na vida de estudantes dos mais diversos níveis. Muitas experiências artísticas podem revelar a possibilidade de se confrontar a História oficial, não contada nos livros didáticos e desprezada no discurso de muitos professores, contribuindo para a ampliação da visão de mundo. A linguagem musical, em outra perspectiva, ao mesmo tempo em que permite abordar a realidade do aluno, pode possibilitar o entendimento de outros conceitos históricos, transitando por movimentos de ir e vir, passado e presente, rupturas e permanências, semelhanças e diferenças, podendo dinamizar a reflexão do saber histórico.

Preferencialmente, quando se trabalha Música em sala de aula como um recurso para ensinar os conteúdos de forma lúdica, o professor opta pelo estudo das letras. Esse trabalho logicamente pode ser interessante no sentido de propor o estudo do contexto social, cultural e político da época, porém não contempla um dos principais aspectos da Música: a sonoridade. Na maioria das vezes, a Música entra na sala de aula como poesia, isto é, referindo-se apenas à letra.

As letras podem proporcionar a construção de conceitos e a reflexão sobre temáticas do cotidiano, todavia a articulação das informações se dá de forma fragmentada. Ainda que essas ações sejam relevantes, elas significam um estudo de texto. Poucas vezes utiliza-se a

importante vivência sonora que essa linguagem dispõe. Quando isso acontece, a proposta está associada quase sempre à Música como aspecto figurativo, isto é, como fundo musical. Neste caso, efetivamente, é utilizada como algo secundário, que, por vezes, pode tornar mais atrativo o trabalho do professor, entretanto não atinge o objetivo associado à musicalidade.

Para tornar real e possível uma proposta de Ensino de História integrado com Música, é necessário, antes de tudo, oferecer acesso ao material básico do processo musical: o som. Ou seja, o foco inicial não é o ensino das notas ou dos elementos musicais convencionais, mas a criação de possibilidades de o aluno experimentar um espaço musical com o intuito de democratizar o acesso à arte e à cultura. Assim, a sensibilização é um componente importante.

2 O emprego da música como sensibilidade do aluno

A educação por meio da sensibilização do aluno é uma visão que tem ganhado força e críticas positivas no que diz respeito principalmente ao ensino da arte. A importância das artes vem sendo discutida desde os filósofos antigos, por ser mutável e variável de acordo com o momento histórico e a perspectiva de análise. Dessa forma, a concepção de arte ainda é analisada como uma manifestação em construção e, como afirma Penna (2012), considerando as experiências acumuladas.

A Música é considerada uma das expressões artísticas mais antigas da humanidade, e fazer Música é algo fisicamente natural e naturalmente humano. É comum a convivência diária com ela. Costuma-se ouvir música no carro, no chuveiro, na escola, na rua. Além disso, a sonoridade está presente na natureza, e não há sequer um lugar no mundo que não possua sons característicos.

> Temos a capacidade auditiva de detectar apenas determinadas frequências sonoras, dando àquelas que não escutamos o nome de “silêncio”; mas o silêncio na Terra de fato não existe, caso contrário não teríamos vibração e, portanto, não teríamos vida. Nós, nossa vida e tudo que a cerca, poderíamos ser considerado como música também, com a distinção não sermos uma organização sonora feita pelo ser humano simplesmente estamos insertos numa “estrutura musical” enorme e extremamente complexa, a qual não dominamos por completo. (FERREIRA, 2012, p.15)

Sendo a Música uma linguagem culturalmente construída, ela caracteriza-se por ser um fenômeno histórico e cultural. Por meio dela é possível comunicar ideias, sentimentos e ações produzidos na sociedade. Sua importância relaciona-se ao fato de, como linguagem, pode produzir conhecimentos. Utilizando-se os seus parâmetros de sons, vozes, ritmos e até

mesmo do silêncio, que se caracterizam diferentes experiências de espaço e tempo. Por exemplo, quando estudamos Música, é necessário aprender regras de combinação de sons, bem como da sua organização anteriormente definidas. Os signos que compõem as partituras demonstram o processo de criação, uma vez que também sofreram alterações, mediados pela cultura espacial e temporal.

Adorno (2011) contribui com esse pensamento, afirmando que "é perfeitamente óbvio, que nem todos nós vivemos ao mesmo tempo" (p. 9). Utilizando-se essa ótica é impossível aceitar que a Música como produção humana é igual em todas as partes do mundo, que não há influência de uma parte sobre outra e que o seu desenvolvimento se dá em uma escala igual ou pelo menos parecida em todas as partes. Salienta-se que apesar da música ser algo natural e universal no sentido de estar em todos os lugares, ela não é necessariamente uniforme e hegemônica. Lidar com estas diferenças é respeitar a cultura do outro, é entender que a alteridade existe e é uma produção de lugar/tempo. Penna considera que,

> Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não consciente - em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. Se o educador acreditar que a questão da sensibilidade é dada ou não de berço, ou que, em termos de música, "não há nada para entender, basta escutar", então tornará inútil o seu próprio trabalho. (PENNA, 2012, p. 31-32)

Além das considerações acima, a autora acrescenta a importância dos gêneros musicais. Afirma que todas as manifestações musicais diferenciadas, desde a Música popular até aquela promovida pela indústria cultural – todas são música. Sendo assim, para o ensino da Música, ou musicalização, é preciso compreender e explicitar os gêneros musicais. Dessa forma, a Música não pode ser um pressuposto dado que se autodetermina ou se basta, ela necessita ser questionada, assim como as demais manifestações artísticas e a própria ciência histórica.

Possuindo a musicalização a possibilidade de interagir com a História, é mister considerar que isso permite o avanço sobre a consciência não apenas histórica, mas também cidadã. Para Aronoff (1974, p.34), "a música é uma experiência humana. Não deriva das propriedades físicas do som como tais, mas sim da relação do homem com o som". Assim, se a relação homem e som representam experiência humana, logo, o emprego da Música nas aulas de História, permite reflexões sobre a cidadania, pois essa necessita ser construída com

significado e não apenas ser imposta por ordem institucional. Dessa forma, o ensino de música pode tornar-se parte da prática cidadã.

Para tanto, é preciso haver a consciência de que uma aula de Música deve ter como objetivo primeiro a ampliação de sua concepção. Assim, dois principais itens devem ser lembrados. Primeiramente é necessária a busca por diversas alternativas, e, entre elas, a experimentação é algo de fundamental importância não só no ensino da Música, mas das mais diversas formas de aprendizagem. Em segundo lugar, mas não menos importante, é que o professor não deve prender-se a um determinado padrão musical, mas possibilitar a apresentação de gêneros diversos para seus alunos. Ambas as premissas, além de levar em conta a vontade do aluno e sua realidade, têm como objetivo oferecer outros caminhos, que segundo Penna (2012) é o de musicalizar, ou seja, torna-se sensível à Música de modo que a pessoa reaja, mova-se com ela.

> Na perspectiva abordada, portanto, musicalizar é desenvolver instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível a música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (PENNA, 2012, p.33).

Por carregar consigo aspectos utópicos que vão além do que é compreendido como racional e real, a arte pode ser julgada, erroneamente, como algo distante da ética. Essa, que se baseia em caracteres normativos de razão prática, também de primeira mão, não agrega elementos que possam ser utilizados no mundo artístico. Hermann (2001) acredita que o entrelaçamento entre ética e estética é algo comum a partir do momento que “um juízo moral não se realiza sem elementos estéticos, assim como um julgamento estético contém elementos de razão prática” (p.45). Ou seja, fica inviável a separação prática e teórica desses dois elementos, uma vez que um depende do outro para se concretizarem.

Estas relações, por vezes, abrem caminho para a alteridade, a partir do momento que são capazes de enxergar o outro, de reconhecer o estranhamento, ou mesmo, a afinidade existente. Sem dúvidas, mudanças na moral da sociedade e mesmo da vida política, não dependem apenas de nós, mas sim de estruturas maiores, como, por exemplo, as inovações culturais. Nisso, a arte tem uma importância grandiosa, pois a leitura que os artistas fazem da realidade cria novas formas de ver o mundo, novas linguagens, novas metáforas. É a partir disto que se criam os limites das decisões éticas.

> Considerando, sobretudo as éticas racionalizadas, a relação com o outro se torna alvo de muitas críticas, porque nossas ações, ao atender demandas universais, negligenciam as particularidades dos contextos e sacrificam a alteridade, indicando a pouca efetividade de princípios éticos abstratos. (HERMANN, 2001, p.8)

Tanto a ética quanto a estética atuam para o estranhamento, e esse, por sua vez, atua na moral. O estranhamento que nos faz pensar sobre as crenças, ou até mesmo as convenções que seguimos, e que estão enraizadas na nossa cultura. A educação tem como arma o uso dessa ferramenta para atingir o princípio de sensibilidade do outro, principalmente quando dialoga com a arte, em específico nesse estudo, a Música. A partir do momento que se reconhece o outro, também é possível reconhecer a si mesmo. Por isso, a alteridade é o fruto da quebra de barreiras entre a ética e a estética, as que estão socialmente convencionadas em nossa sociedade, quando ocorre a quebra de barreiras, acontece o sentimento de sensibilidade. Portanto, sem a arte, a ética sozinha não conseguiria cumprir o papel de livrar-nos dos conceitos e estereótipos construídos pelas grandes estruturas. Falta, portanto um reconhecimento das atitudes e uma vontade de mudança, para que a arte esteja presente na vida escolar, não somente cumprindo um papel subalterno como o faz. Assim como a História não é suficientemente capaz de gerar consciência histórica, portanto o diálogo e a interdisciplinaridade são fundamentais.

Enfim, ao se trabalhar com a canção como fonte, não se deve fazer uso somente de seu parâmetro poético, ou seja, da letra da canção, embora a tentação seja muito grande, em especial para o professor quando vai trabalhar em sala de aula. Mas não se pode perder de vista e levar em conta como os alunos sentem as músicas que são trabalhadas em sala e que por vezes são muito diferentes de suas experiências e gostos musicais. Neste sentido, a escuta musical torna-se tão importante ou mais quando se utiliza a música como fonte ou como ferramenta pedagógica na mediação da produção do conhecimento.

Conclusão

Tanto a Música brasileira quanto a Música estrangeira formam um rico patrimônio Histórico e Cultural. Aproveitar estas grandes contribuições em sala de aula é assumir um *status* de renovação das metodologias e da educação.

Muitos são os desafios que se colocam às escolas mediante o rápido desenvolvimento tecnológico e informático (rapidamente assimilado pelos alunos) e que, nem sempre, as mesmas têm capacidade de absorver e solucionar. As experiências dos adolescentes e jovens

não devem ser descuradas, no que respeita ao processo de ensino aprendizagem, pois se este último estabelecer relações com os interesses, expectativas e linguagens dos alunos, com certeza que a eficácia do processo educativo aumentará significativamente. No mesmo sentido, os documentos oficiais, como o programa da disciplina e as metas curriculares atualmente em vigor, alertam para a necessidade de diversificar e, dizemos nós, adaptar estratégias e recursos. Importa ainda referir que todos os recursos/estratégias que possibilitem o contato com culturas diferentes potenciam a capacidade de diálogo, tolerância e aceitação da diferença, princípios/caraterísticas essenciais para a integração de todos na escola.

A música, pela importância que assume na vida dos adolescentes e jovens, ao traduzir sentimentos e despertar emoções, revela-se um instrumento/recurso bastante pertinente e adequado para utilizar nas aulas de História, na medida em que enquanto expressão cultural espelha a conjuntura da sociedade em que foi criada e permite uma viagem lúdica pelos tempos, permitindo assim uma maior interação entre os alunos e os saberes curriculares.

Por fim, o ensino de Música nas aulas de história de forma compulsória nas escolas é uma ótima iniciativa, para que as diferentes classes sociais tenham oportunidades iguais de aprender. Mas para isto, é preciso habilitar e capacitar profissionais, ou, no caso da proposta interdisciplinar, ao menos instrui-los para tal trabalho. Se a proposta de ensino pretende compilar conteúdos de forma interdisciplinar, então, busca-se que o trabalho seja da melhor forma possível. Porém, entende-se a limitação de recursos disponíveis, principalmente nas escolas públicas, juntamente com as limitações de tempo e espaço que afetam o cotidiano do professor.

Trabalhar a História com o uso da Música na sala de aula depende das oportunidades de interação com a Música e do ambiente musical. Assim, este trabalho precisa ultrapassar a análise superficial e a perspectiva tradicional a qual geralmente é adotada no ensino. Partindo desta ideia, crê-se em esperanças de que sejam alcançados os objetivos que buscam beneficiar o aluno e o ambiente educacional como um todo. Priorizar o ensino de algumas noções que deem conta de informações básicas sobre as propriedades do som, sobre elementos que compõe a música e sobre as percepções auditivas, costuma ter um objetivo maior do que o conhecimento por si. Estas ações são capazes de favorecer o desenvolvimento da criança e do adolescente em diversos sentidos. Portanto, é fundamental que se respeitem os estágios de desenvolvimento de cada faixa etária, explorando as possibilidades de produção adequadas.

Referências

PEREZ, Isabel Cristina Gallindo. Estado Novo através da música: uma experiência em sala de aula. Curitiba: SEED-PR, 2008.

ABUD, Kátia Maria. ―Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. In: Cadernos Cedes. Campinas, v. 25, n. 67. pp. 309-317, set/dez. 2005.

MORAES, José G. Vinci de. ―História e Música: canção popular e conhecimento histórico In: Revista Brasileira de História. São Paulo: Humanistas Publicações. Vol. 20, n.º 39, 2000.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2.ed.rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2012.

FERREIRA, Martins. Como usar música na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2012. 8. ed.

ADORNO, Theodor W. *Introdução à sociologia da música*. São Paulo: Edunesp, 2011.

ARONOFF, Frances Webber. *La musica y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi, 1974.

HERMANN, Nadja. Ética, Estética e Alteridade. IN: http://w3.ufsm.br/gpracioform/artigo%2001. Pdf (acesso em 11/02/2017).

CALISSI, Luciana. A Música Popular Brasileira nos Livros Didáticos de História. (Décadas de 1980-1990). Dissertação de Mestrado. UFPE, Recife: 2003.

O APRENDIZ DE JOÃOZINHO: COMPOSIÇÃO E BIOGRAFIA DE ÁLVARO WALTER

Leidy Laura de Castro Moreira Campos[*]

Resumo:
Este trabalho versa sobre o músico, compositor, arranjador e regente Álvaro Augusto Walter, nascido em Mariana MG. Este teve formação musical junto à Sociedade Musical XV de Novembro, da qual a família do seu pai, Aníbal Pedro Walter fazia parte.
A partir dos 9 anos, teve aulas de saxofone com eu tio Joãozinho Walter, tornando-se exímio neste instrumento. Daí a surgiu a peça *Aprendiz de Joãozinho,* em homenagem a seu tio e professor, peça essa que foi escolhida como um dos meio de pesquisa encontrados para relatar sobre a trajetória de vida e obra.
A comunicação proposta irá diferenciar através da peça citada, e depoimentos com o compositor, o dobrado sinfônico, da marcha sinfônica. Inclusive, uma das partes desse dobrado "Aprendiz de Joãozinho", seria uma espécie de plágio de uma composição de seu pai, a marcha festiva "Alvorada", como afirma o próprio Álvaro Walter, consigo com isso, provar que esse "plágio" é apenas uma intenção em de homenagear seu pai Aníbal Walter, em sua composição.
Como fontes, além da peça musical, irá utilizar de registros biográfico do Como fontes, além da peça musical, irá utilizar de registros biográfico do senhor Álvaro e memórias da Sociedade Musical XV de Novembro, em especial depoimentos do próprio Álvaro Augusto Walter, bem como estudos sobre as bandas de música , e sobre as bandas de música em Mariana.
Palavras-chave: Álvaro Walter. Compositor. Mariana-MG. Aprendiz de Joãozinho. Sociedade Musical XV de Novembro.

Introdução

Neste trabalho, fazemos um estudo acerca da vida e obra de Álvaro Augusto Walter. E para conseguir descrever sua vivência musical, não podemos deixar de abordar a Sociedade Musical XV de Novembro, por ter sido, neste conjunto, o espaço musical onde ele iniciou seus estudos e desenvolveu sua carreira artística. Trata-se, portanto, de um trabalho de perfil biográfico.

Álvaro Walter herdou de seus ancestrais (pai e avô) o gosto pela música. Levado por eles para o seio da citada banda de música, viu seu caminho ser traçado desde que iniciou os estudos no saxofone, instrumento que nunca mais abandonou. Sabe-se que "o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado, ele é o herdeiro de um grande processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam" (LARAIA, Roque: 2001, p.46), e Álvaro Walter é uma história viva dessa herança familiar, que começou com seu avô paterno, passou para o seu pai, e consecutivamente para o próprio. Portanto, falar sobre bandas de música é contar sobre tradições familiares, sobre a valorização cultural de um local, é uma questão de herança, pois

[*]Graduanda em Licenciatura em Música, pela UFOP (leidylauracampos@hotmail.com); (leidylaurallcmcampos@gmail.com)

todas as famílias que se criam dentro de uma banda de música buscam sempre estar presente e incentivando os mais novos a ingressarem e manterem essa história viva.

Após situarmos o local de vivência, falamos sobre contribuições para o mundo da música, suas composições arranjos. Assim, como diz um ditado popular, a vida emita a arte, nesse caso a arte imitou a vida, pois, por suas vivências, o nosso músico se tornou compositor. Para ilustrar essa situação usamos o Dobrado Sinfônico *Aprendiz de Joãozinho* como espécie de peça chave, realizando uma análise abreviada de acordo como conceitos de forma, frase e motivo ditados por Arnold Schoenberg (1996).

1. Bandas de música: sociedades, liras, euterpes ou corporações musicais

Basicamente, a banda de música é um importante veículo de difusão de cultura, praticamente um "conservatório do povo" (SALLES, 1985, p. 11), por ser uma instituição que propicia o ensino de música a todas as classes, em localidade que não possuem escolas formais e conservatórios, tendo uma grande importância social,sempre buscando a integração de novos músicos, dando a eles um local onde podem trocar conhecimentos e aperfeiçoamento na área musical. Após permanência do novo participante, a banda se compromete em oferecer aulas, uniforme, e empréstimo de instrumentos, fora a manutenção dos mesmo, no intuído de manter o musicista e chamar a atenção de outros jovens, crianças e adultos que desejam ingressar ao conjunto.

Banda na edição concisa do *Dicionário Grove de Música* (SADIE, 1994, p. 71), é "conjunto instrumental, em sua forma mais livre", A palavra pode ter origem no latim medieval *bandum* ("estandarte"), a bandeira sob a qual marchavam os soldados. Na Inglaterra do séc. XVIII, a palavra era usada coloquialmente para designar uma orquestra. Hoje em dia costuma ser usada como referência de grupos de instrumentos relacionados, como "banda de metais", "banda de sopros", "banda de trompas.

No século XIX, na Europa, desenvolvia-se um grande movimento devido ao período nacionalista, que trouxe a necessidade dos surgimentos de grupos próprios para reproduções dos hinos cívicos e marchas, sendo assim, inúmeros regimes militares tinham suas bandas, como as Guarda Nacional no Brasil.[321] E junto a esse movimento das bandas militares surgiam também as chamadas corporações musicais civis, "que serviam à corte e à igreja,

[321]Guarda Nacional, é uma força militar que foi criada com o propósito de defender a constituição, a integridade, a liberdade e a independência do Império Brasileiro, em 1831.

com vestimentas semelhantes aos uniformes militares, marchando e cumprindo atividades parecidas com as militares, porém de cunho cívico.

No Brasil, o campo da produção de música instrumental foi iniciado, ao gosto de uma camada maior de expectadores, mais efetivamente em meados dos Setecentos com "as bandas de música das fazendas" (TINHORÃO, 1972, p. 71) e com a música dos barbeiros[322], chamada "música de porta de igreja". Mas somente no século XIX o campo da produção musical se constituiu de maneira consolidada "pelas bandas de corporações militares nos grandes centros urbanos, e pelas bandas municipais ou liras formadas por maestros interioranos, nas cidades menores" (TINHORÃO, 1998, p. 139):

> No Brasil, as ações capazes de incrementar os trabalhos em torno das bandas de música se intensificaram a partir da chegada de D. João VI de maneira a atender às necessidades de boa música na corte e nos quartéis já instalados no século anterior. Prova é que, por meio de um decreto de 27 de março de 1810, o imperador mandou "instalar em cada regimento um corpo de música composto de 12 a 16 executantes". O modelo a ser seguido era parecido ao que tinham em Portugal. (MELO, 2013 p. 78).

Esse movimento foi fortificado, com a vinda da família em 1808 para o Brasil. Junto a seu comando de exército nacional, vieram as bandas militares, devido à necessidade da família real em festas solenes. E a partir daí caiu ao gosto do povo definitivamente, e esses grupo contribuíram para o surgimento das bandas de caráter moderno, que recebem em cada cidade ou região um denominação.

2. Mariana e suas bandas

Mariana é hoje considerada a cidade de Minas com maior número de bandas civis segundo as Secretaria Estadual de Cultura, sendo onze corporações musicais, sendo sua maioria centenárias.

[322]Música executada por um conjunto de negros ex-escravos que somavam a profissão de barbeiro o ofício de músico. Os mesmos eram chamados para tocar nos festejos religiosos que ocorriam nas portas das igrejas. A atividade musical dos barbeiros perdurou até depois da chegada da Família Real. (ANDRADE, Mario 1989 p 355).

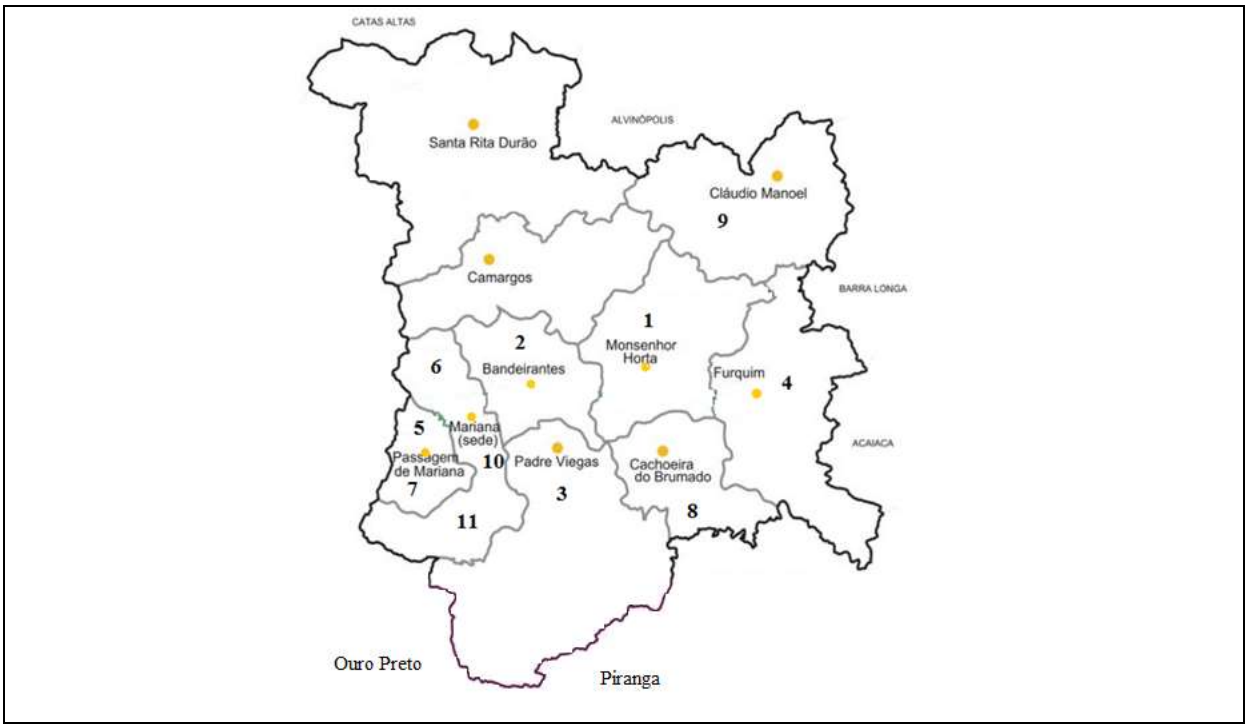


Fig. 1 – Distritos do município de Mariana
Fonte: Mapa encontrado na internet em "blog da Amizade[323]", editado pela autora

Dentre as bandas surgidas na cidade de Mariana, temos, em ordem cronológica:

1	Sociedade Musical São Caetano*	1836	Distrito de Monsenhor Horta
2	Corporação Musical São Sebastião	1870	Distrito de Bandeirantes
3	Corporação Musical Sagrado Coração de Jesus	1890	Distrito de Padre Viegas.
4	Sociedade Musical Nossa Senhora da Conceição	1890	Distrito de Furquim.
5	Sociedade Musical Santa Cecília	1890	Distrito de Passagem de Mariana
6	Sociedade Musical União XV de Novembro	1901	Cidade de Mariana.
7	Sociedade Musical São Sebastião de	1910	Distrito Passagem de Mariana
8	Sociedade Musical VII de Dezembro	1914	Distrito de Cachoeira do Brumado
9	Sociedade Musical São Sebastião	1914	Distrito de Cláudio Manuel
10	Sociedade Musical São Vicente de Paula	2002	Cidade de Mariana
11	Sociedade Musical 16 de Julho	2002	Cidade de Mariana

* Considerada a quarta mais antiga banda do Brasil.

Tabela 1 – Bandas fundadas na cidade de Mariana - MG
Fonte: ZADRA, Rômulo 2013, p 17

Dentre essas onze uma é de suma importância na vida musical do Senhor Álvaro Walter, a Sociedade Musical União XV de Novembro.

[323] https://amigosdeleilanina.blogspot.com.br/2015/11/saiba-como-ajudar-os-atingidos-por.html

3. A família Walter e a União XV de Novembro, uma relação histórica

Situada na cidade de Mariana/MG, desde a sua fundação em 1901, a Sociedade Musical XV de Novembro vem se destacando através de suas apresentações e da formação de novos músicos. Por isso mesmo, pode-se afirmar, esse conjunto longevo conquistou o reconhecimento e prestígio das pessoas.

Desde os primeiros rumores do surgimento da Corporação Musical União XV de Novembro, nota-se a presença de um componente da Família Walter[324] participando e somando nessa construção de história.

> Reuniram-se, então, na residência do Dr. Gomes Freirede Andrade[325], discípulos dedicados de Euterpe, quais os cidadãos prestantes Antônio de Pádua Coelho, José Caetano Corrêa, Augusto Walter e outros, ficando firmado, no cordial conclave, o compromisso para a fundação da Banda Musical, cujos primeiros instrumentos seriam adquiridos da extinta corporação, que fora afiliada ao Partido Conservador, ao tempo da Monarquia (MANSUR, 1951).

Alçados por um ideal político republicando, as primeiras atividades da banda foram almejadas por representantes dos partidos e associados ao mesmo, que viam a necessidade de uma banda para abrilhantar e apoiar suas atividades solenes como por exemplo: os comícios.

> A cultura é um processo dinâmico, transformações(positivas) ocorrem, mesmo quando intencionalmente se visa congelar o tradicional para impedir a sua deterioração. É possível preservar os objetos, os gestos, as palavras, os movimentos, as características plásticas exteriores, mas não se conseguir evitar a mudança de significado que ocorre no momento em que se altera o contexto em que os eventos são produzidos (ARANTES, 1981, p. 21).

Assim nascia em 1901, não somente uma corporação musical, mas uma união de músicos que buscavam alicerçar uma cultura musical na cidade. Eles viam a necessidade de uma banda de música "pronta aos combates dos sons, às lides das harmonias encantadoras, que diluem os momentos importunos da vida social" (MANSUR, 1951).

Em agosto de 1901 deram início aos ensaios, com instrumentos adquiridos de uma corporação aliada ao Partido Conservador, ao tempo da Monarquia, extinta. Com toda a boa vontade e perseverança, fizeram da sala de casa residente a rua direita cedida, como local de ensaios, local onde fizeram ecoar as primeiras clarinadas. Preparando repertório com apresentação marcada para inauguração dessa banda.

---

[324] Augusto Walter, avô de Alvaro Walter

[325] Ilustre médico e professor emérito, Presidente da Câmara e Agente Executivo de 1908 a 1927, Republicano da Propaganda, Deputado a Constituinte Mineira, Senador Estadual e Deputado Federal.

E assim, no dia da comemoração do 12º aniversário da Proclamação da República, 19 de novembro de 1901 fizeram sua primeira apresentação pública, daí surgiu-se o nome da corporação.

4. A vida de Álvaro Augusto Walter

Brasileiro, de estatura mediana, pardo (ele se considera moreno), Álvaro Walter, filho primogênito de Aníbal Pedro Walter e Efigênia da Silva Walter nasceu em Mariana[326] em Minas Gerais, no dia 8 e Novembro de 1941. Além dele, o casal ainda teve outros cinco filhos, sendo que, alguns deles, também se dedicaram ao estudo da música, a exemplo da Maria de Lourdes Walterque aprendeu a tocar acordeom.

Álvaro Walter passou sua infância toda na cidade de Mariana, estudou no grupo escolar Dom Benevides[327] e cursou o ginásio no colégio Dom Frei Manuel da Cruz e, posteriormente, fez o curso científico no Colégio Alfredo Baeta em Ouro Preto- MG. Cursou faculdade de Filosofia no departamento da Faculdade Católica e cursou ciências exatas na Mariana.

Aos 18 anos, serviu no Exército na 4ª companhia de comunicações[328] em Ouro Preto. Foi tocar na cidade de Oratórios/MG com a Banda Sociedade Musical XV de Novembro, e nessa ocasião conheceu Giselda, com quem veio a constituir família.

Álvaro Walter trabalhou em Belo Horizonte na empresa "Artefatos e Filiais", em Ouro Preto, na fábrica de alumínios, Alcan[329]para trabalhar na função de escriturário, sendo encarregado do pagamento do pessoal, onde atuou durante seis anos. Posteriormente, foi nomeado fiscal de rendas do estado para a cidade de Uberaba, e lá permanecendo até hoje, isto é, há mais 40 anos. Durante sua estada naquela cidade, graduou-se em matemática, na Universidade Católica, além Ciências Econômicas e, posteriormente, Administração de Empresas. Aposentou-se, depois de ter atuado na Secretaria da Fazenda de Minas Gerais,

---

[326]Mariana foi a primeira vila, cidade e capital do estado de Minas Gerais. No século XVII, foi uma das maiores cidades produtoras de ouro para o Império Português. Tornou-se a primeira capital mineira por participar de uma disputa onde a Vila que arrecadasse maior quantidade de ouro seria elevada a Cidade sendo a capital da então Capitania de Minas Gerais. Está localizada a 90k da atual capital do estado, Belo Horizonte.

[327] Escola Pública Estadual**,** situada na Praça Dom Benevides, 23, Centro, Mariana – MG, a primeira escola da cidade Mariana-MG, criada em 06 de julho de 1909 sob o decreto n° 2.572, em 08/05/1975 recebeu o nome de Escola Estadual Dom Benevides.

[328] Tem a missão de apoiar a as brigadas, por meio da instalação, exploração e manutenção dos sistemas de comunicações na condução de operações militares no amplo espectro, podendo integrar força expedicionária, e realizar ações subsidiárias, de acordo com os dispositivos constitucionais e legais que regulam o emprego das forças armadas.

[329]Fábrica de produção de alumínio, atual Novelis.

depois de exercer as funções de fiscal de rendas, assessor, inspetor regional e chefe de divisão.

Casou em 1964 com Giselda. Walter a viu em uma festa onde foi tocar na cidade de Oratórios MG, e trocaram cartas durante cinco anos e cinco meses de namoro, que aconteceu mais através de cartas, até o dia em que junto a seu pai foram até a casa dela e oficializaram o pedido de casamento. Com Giselda Walter teve cinco filhos, três homens e duas mulheres, sendo que o segundo filho chegou a falecer com apenas 48 horas após o nascimento (existe até uma composição com o nome do filho Giovane, que transmite todos os momentos de vida dessa criança, desde a concepção a morte), todos os filhos possuem composições em sua homenagem, mas essa com certeza, é uma homenagem a parte.

Hoje tem uma vida tranquila, com seus filhos casados, mora na cidade de Uberaba com sua esposa, frequenta a academia diariamente, e faz seus exercícios diários no seu saxofone.

5. Álvaro Walter e sua relação com a música

Aos 3 anos foi inserido ao seio da sociedade musical XV de Novembro como mascote, e foi crescendo junto a abalizados músicos, entre eles seu pai Aníbal Walter, seus tios e primos. Aprendeu primeiros ensinamentos musicais com seu tio Joãozinho Walter, e aos oitos anos de idade tocava trompa.

Aos 14 começou a tocar sax soprano e clarinete, e aos 15 fez sua primeira composição, a valsa intitulada *Meus 15 anos*. E a partir daí não parou mais de compor, praticamente um autodidata, Álvaro compôs, arranjou e gravou inúmeras músicas. Publicou cinco livros, sendo 4 deles livros de partituras, onde disponibiliza parte de suas composições que são *Composições e arranjos de Álvaro Walter 1,2,3* e *4;* o livro *O Crepúsculo da Mocidade*, onde ele reconstitui algumas composições e arranjos marciais de seu pai Aníbal Walter; o livro *Composição instantânea* sobre improvisação e também a apostila montada por ele *O saxofone e suas peculiaridade*. Gravou e montou alguns CDs solos e em conjunto, como *Saxofonando I, II e III*, que tem como conteúdo, musicas populares e eruditas.

De 1967 a 1972 voltou a residir em Mariana, quando criou o conjunto “Serenata” e continuou junto a sociedade musical XV de Novembro, como membro e exercendo a função de maestro durante o tempo de 1968 a 1872.Foi nomeado fiscal de renda do estado e foi deslocado para a pra cidade de Uberaba, e como fiscal se aposentou em 1999.

E lá colaborou e colabora com composições e arranjos junto a banda do IV batalhão da polícia Militar de Minas Gerais, e participou também em apresentações como solista na mesma.

Compôs ao longo de sua carreira musical compôs cerca de 50 peças do gênero e formação bandística. Entre tanto o dobrado sinfônico *Aprendiz de Joãozinho*, e a fantasia *Mesa Vermelha*. Morou exerceu carreira como profissional da musica em Belo Horizonte de 1960 a 1966.

	Nome	**Gênero**	**Data**	**Dedicada ao**
1	AMOR FILIAL	VALSA	Xxx	Amor dos filhos pelos pais
2	AMOR MATERNO	MARCHA FESTIVA	Xxx	Amor de todas as mães
3	AMOR PATERNO	MARCHA FESTIVA	MAR/66	Amor de todos os pais
4	ANTONIO MIGUEL	DOBRADO	MAR/68	Fundador da União XV
5	ANIBAL 57	DOBRADO	JUL/64	Ao pai Anibal Walter
6	APRENDIZ DE JOÃOZINHO	DOBRADO SINFONICO	NOV/62	Ao tio João Walter
7	ATALIBA DUTRA	DOBRADO	AGT/60	Fundador da União XV
8	BOMBARDINO DE ANIBAL	VARIAÇÃO		BambardinistaAnibal Walter
9	CAPITÃO EURICO CAMILO GOMES FILHO	DOBRADO	JUL/2011	Regente da Banda do IV Batalhão da Policia em Uberaba
10	CARLOS HUMBERTO WALTER	MARCHA	AGT/69	Ao filho Carlos H.Walter
11	CEL. LAERCIO DOS REIS GOMES	DOBRADO	JUN/2012	Comandante do IV Batalhão
12	CHORANDO EM MARIANA	CHORO	NOV/65	Chorões Chico Fidelis e Zé Lucas
13	CLOVES ANIBAL	DOBRADO	AGT/65	Ao filho ClovesAnibal Walter
14	COELHO REQUINTISTA	DOBRADO	Xxx	Requintista José de Pádua Coelho
15	CORAÇÃO DE NIQUINHO	DOBRADO SINFONICO	Xxx	Ao tio Antonio Walter
16	EXTREMA DIREIRA	MARCHA RANCHO	SET/2013	Amigo José Atanásio
17	FLAUTIMÁGICO	DOBRADO	MAR/2011	FlautinistaMaycon Juliano
18	FRANCISCO SILVA	DOBRADO	Xxx	Amigo Francisco Silva
19	GIOVANI	SINFONIA	ABR/68	AO filho Giovani Walter
20	GISELDA	MARCHA FESTIVA	Xxx	Esposa Giselda
21	GISELDA	SAMBA CANÇÃO	JUL/63	Esposa Giselda
22	CENTENÁRIO DA SOCIEDADE UNIÃO XV	HINO	DEZ/2000	Centenário da União XV
23	CENTENÁRIO DO CLUBE MARIANENSE	HINO	Xxx	Centenário do Clube Marianense

24	INTRA MUROS	FANTASIA	Xxx	Seminaristas de Mariana
25	JAMAIS TE ESQUEDERMOS	DOBRADO SINFONICO	MAI/65	MãeDãosinha
26	JOSÉ BELARMINO	DOBRADO	Xxx	Pistonista José Belarmino
27	JOSÉ LUIS DOS REIS	DOBRADO	AGT/68	Presidente Banda de Itabirito
28	MAMÃE	VARIAÇÃO	Xxx	Mãe Dãosinha
29	MARIA ALICE	MARCHA FESTIVA	Xxx	Prima Maria Alice
30	MARIA DO CARMO	FANTASIA	DEZ/69	Filha Maria do Carmo
31	MATER AMABILIS	DOBRADO	SET/64	Todas as mães
32	MEMENA	MARCHA FESTIVA	Xxx	Tia Memena
33	MESA VERMELHA	FANTASIA	DEZ/60	Recrutas da IV Cia. Exercito
34	MEUS QUINZE ANOS	VALSA	NOV/56	Seus 15 anos de idade
35	MUITOS ANOS DE VIDA	MARCHA	JUN/61	Ao pai Anibal Walter
36	NÃO CHORES MAIS	MARCHA FUNEBRE	FEV/66	A mãe "in memoriam"
37	NEZINHO	DOBRADO SINFONICO	JUL/70	Seu tio Nezino
38	NIQUINHO	CHORO	Xxx	Seu tio Antonio Walter
39	NOS OMBROS DE ASSUNÇÃO	DOBRADO SINFONICO	Xxx	Baixista José Assunçao
40	ONEIDE	VALSA	Xxx	Prima Oneide
41	PRESIDENTE AMADEU	DOBRADO	Xxx	Presidente Amadeu da Silva
42	PRESIDENTE JOSÉ MARCELO	DOBRADO	DEZ/2015	Presidente José Marcelo (Cilito)
43	SALVADOR QUEIROZ	DOBRADO	Xxx	Presidente Salvador Queiroz
44	SAUDADES DO PAULO	DOBRADO	NOV/2009	Seu irmão Paulo"in memoriam"
45	SAUDADES DE MAMÃE	DOBRADO	AGT/64	Mãe Dãosinha
46	SOB A REGÊNCIA DE DALTRO	DOBRADO	NOV/2004	Maestro Daltro Novais
47	TARDES TRISTONHAS	BOLERO	DEZ/59	Dançarinos de Mariana
48	TANIA	SAMBA	JUL/71	Filha Tânia Walter
49	UM GARFO PARA NEZINHO	XOTE	MAI/66	Seu tinho Nezinho
50	UM CHORO PRA REGINALDO	CHORO	DEZ/74	Saxofonista Reginaldo
51	ULETE MOTA	Dobrado	Xxx	Ulete Mota (de Monlevade)

* Não encontradas nos arquivos fornecidos pelo compositor.

Tabela 2 – Lista de composições

Fonte: Pesquisa pessoal, dados disponibilizados pelo compositor

6. O Aprendiz de Joãozinho

Em 1940 a Corporação Musical União XV de Novembro, o número dos componentes da família Walter chegava em 9 (nove) integrantes (Aníbal, Álvaro, Marcinho, Geraldo, Joãozinho, Strauss, Wellington, Niquinho e Chiquinho), herdeiros do dom da música de Augusto Walter, um dos fundadores.

Joãozinho Walter, saxofonista, mestre de música e futuro regente da Sociedade Musical União XV de Novembro.Em sua alfaiataria, também, ofício peculiar aos "Walters", todas as tardes, deixava os seus afazeres profissionais para se dedicar ao ensino da música aos meninos de Mariana, desejosos em aprender os primeiros rudimentos da sublime arte. Com invejável técnica, dedilhação e apurada leitura musical, era o primeiro saxofone do "Jazz-Band Quiriri", que abrilhantava os bailes e apresentações em toda aquela região.

E dentre esse meninos um aprendiz em especial, seu sobrinho Álvaro Augusto Walter, aprendiz de saxofonista, que iria após 20(vinte) anos homenageá-lo com carinho e admiração. "Adorava vê-lo tocar o seu saxofone, acompanhando as procissões e executando os "solos" das marchas-festivas escritas pelo meu pai Aníbal Walter" Álvaro Walter em seu livro composições e arranjos de Álvaro Walter, volume, organizado por Carlos Walter em 2013, página 45. "Admirava-o, também, nas serenatas, inspiradas pelo luar de prata de nossa terra natal, tocando valsas e canções, cujos nomes me fogem da memória."

Foi ele, sem dúvida, quem me induziu a aprender tocar o "saxofone", e para ser, hoje, o músico que sou, do solfejo às inúmeras composições harmonizadas para Bandas e Orquestras, devo-lhe a base de todos os ensinamentos. "Jamais poderei esquecê-lo"

E assim, na década de 60, foi composto o Dobrado Sinfônico *Aprendiz de Joãozinho*. Podemos encontrar algumas versões da composição classificando-a como Marcha sinfônica, mas como diz o próprio Álvaro, chamar *Aprendiz de Joãozinho* de Marcha Sinfônica, seria um erro, por que a Marcha Sinfônica, como já diz o nome, é um gênero mais marcado para o desfile[330], e mesmo ela sendo sinfônica, não perderia o gênero de acentuações e marcações. Já o dobrado, podendo ser também assemelhado a marcha, consegue ser um gênero menos marcado, assim como os dobrados sinfônicos, que são músicas geralmente com grandes solos, tornando praticamente impossível associa-los a movimento de desfile marcial.

> Em um sentido estético, o termo forma significa que a peça é "organizada", isto é, que ela está constituída de elementos que funcionam tal como um organismo vivo. Sem organização, a música seria uma massa amorfa, tão ininteligível quanto um ensaio sem pontuação, ou tão desconexa quanto um diálogo que saltasse despropositadamente de um argumento a outro (SCHOENBERG, 1996, p. 27).

[330] Tocar andando ordenadamente, no ritmo dos tambores, como os soldados militares marcham

Assim como afirma LISBOA, Renato Rodrigues, o dobrado[331]normalmente é dividido em três seções principais: A, B (conhecida popularmente como forte) e C (esta última também chamada de Trio), precedidas por uma Introdução curta e em dinâmica forte, geralmente com a extensão de oito compassos. Cada uma das seções principais do dobrado é sempre tocada com repetição antes de se passar à seção seguinte, exceto pela última apresentação da Seção A, o que é uma referência à forma do rondó, conforme o esquema mostrado abaixo:

(Trio)
Introdução ‖A :‖ ‖B:‖ ‖A‖ ‖ C: ‖ ‖ A ‖

Fig. 2 - Esquema formal do dobrado, segundo LISBOA,2006, p 06.

Geralmente os dobrados começa numa tonalidade maior, com uma introdução curta , viva e marcante , na seção A apresenta o tema repetindo-o, a seção B, e uma soa como se fosse o ápice da música, a seção onde todos tocam forte e a melodia fica encarregada aos instrumentos de calibre grosso[332] (da Tuba até o saxofone tenor), e os instrumentos de calibre fino[333] fazem uma mesma marcação rítmica, junto geralmente a caixa (tarol) do nipe de percussão , modulando apenas na o trio, geralmente para a tonalidade da subdominante, momento em que acontecem duas melodias diferente (sendo uma contracanto, feito por bombardinos e saxofones tenores) , mas ambas de grande importância, acompanhadas pelo baixo. Assim voltando a seção A, passando para a B e terminado na segunda casa da seção B, geralmente.

Partindo disso percebe-se que o *Aprendiz de Joãozinho*, não pode ser chamado apenas de dobrado, começando pela diferenciação, a peça é para saxofone tenor(solista), acompanhada pela banda. De estrutura da seguinte maneira.

Trio
Introdução ‖:A:‖ B ‖: C:‖ A ‖ Introdução ‖: D :‖

[331] A origem do dobrado remonta às músicas militares europeias: *pasodoble* ou marcha redobrada para os espanhóis; *pas-redoublé* para os franceses ou passo doppio para os italianos (GRANJA, 1984, p. 119). *Pasodoble* é uma referência ao passo acelerado da infantaria. O dobrado geralmente aparece em andamento rápido e em compasso binário 2/4 ou, menos frequentemente, 6/8.

[332] Instrumentos de calibre grosso, são os instrumentos que tocam em regiões mais graves num determinado conjunto, como por exemplo numa banda, a tuba, o bombardino, o trombone, e o saxofone tenor.

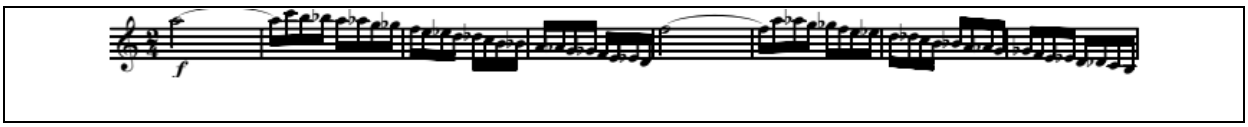
[333] Instrumentos de calibre fino, são os instrumentos que tocam em regiões mais agudas, como por exemplo flauta, clarinete, saxofone alto e trompete.

Fig. 3 – Ibidem.

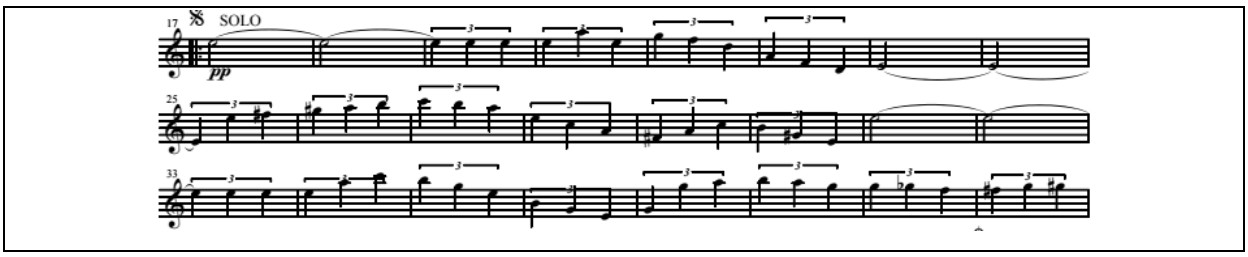
Composta por solos saxofone tenor desde a introdução até o fim, exceto na seção C onde faz contra canto (geralmente, mais valorizado que a melodia, nas audições da peça), mudando assim um pouco a questão as "funções" geralmente usadas dentro das composições de estilo bandístico, onde o saxofone tenor, fica encarregado junto ao bombardino (Eufônio) de fazer os contra –cantos, enquanto as melodias estão sendo realizadas pelos instrumentos de calibre fino.

"Este dobrado sinfônico é coisa de "aprendiz"" diz Álvaro Walter, perguntado a respeito da composição. E isso é provado durante a composição, porque é como se fosse uma série de estudos. Desde a escala e sonoridade até mecânica.

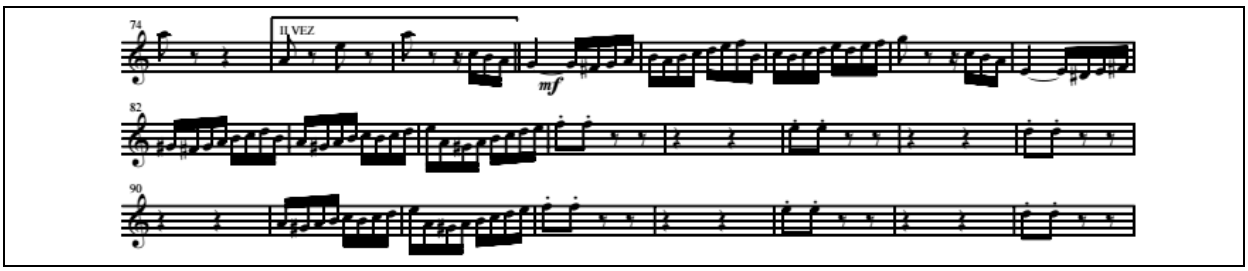
A introdução é composta por uma serie de escala cromática descendente atingindo a região grave. Geralmente quando se está aprendendo a tocar um instrumento os estudos das escalas é de suma importância, e os graves no saxofone tenor, são as notas que nos saxofonistas (tenor) mais nos preocupamos, pela necessidade de um ar mais direcionado.



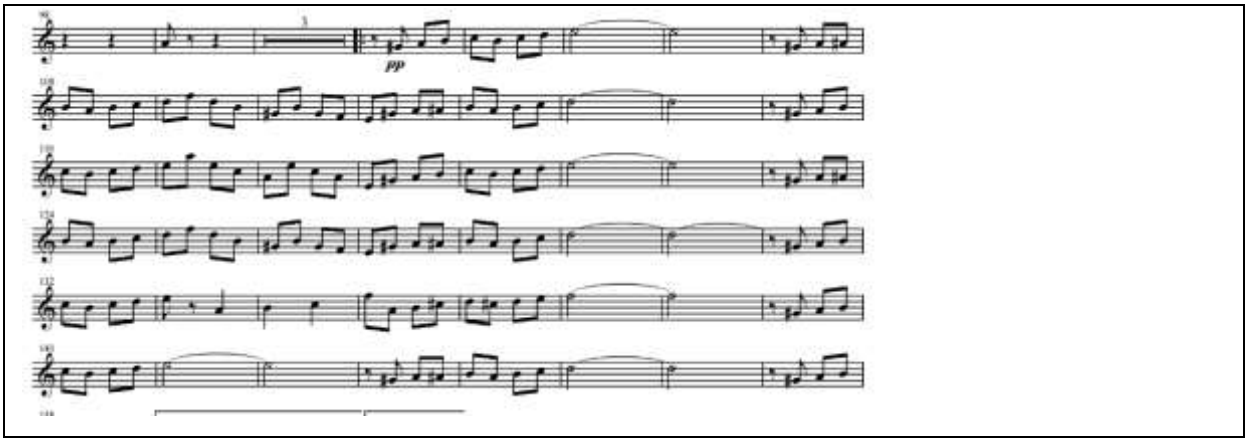
Na seção A, o compositor traz a suavidade do sopro metálico-melódico de quem deseja "voar" nas quiálteras musicais, trabalhando bastante sonoridade, das notas longas e delicadas. "Era de seu "gosto" tocar assim dolente... quialterando"



Na seção B, ele já trata um pouco dos exercícios mecânicos, se tratando de passagens rápidas diatônicas e cromáticas.



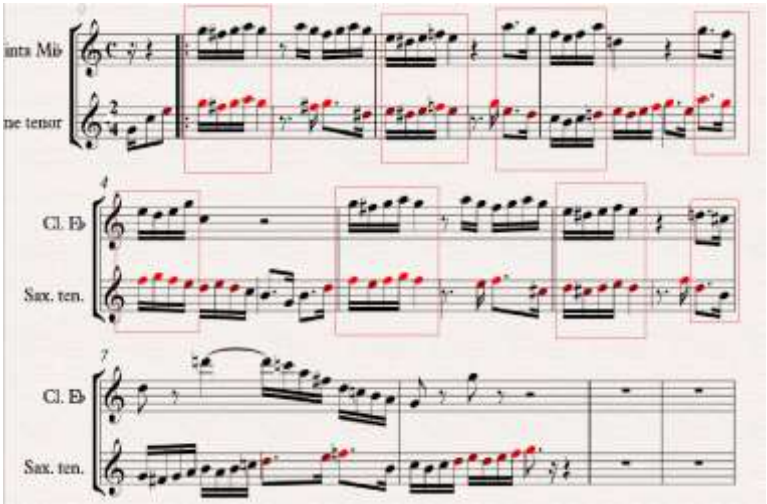
Na seção C, temos um contracanto fácil e melódicos maravilhoso, que visa trabalhar a sonoridade e alguns saltos em arpejos, “colcha de cantos e contracantos, ligados, fáceis, suaves e serenos, constituindo uma harmonia aos moldes, por ele, sempre admirados”.



A seção D para o saxofonista chega a ser a parte mais complicada para executar, por se tratar de passagens rápidas e muitos mais cromatismo.

A respeito dessa seção diz Álvaro Walter em seu livro “Composições e Arranjos volume 1” que, “é um “plágio” da marcha festiva “Alvorada”, de Aníbal Walter, cujo solo foi feito, especialmente, para ele interpretar”.

Mas após analise, podemos concluir que não existe um plágio, mas sim, uma inspiração da peça composta por seu pai. Por que ele queria dentro da composição homenagear os dois grandes exemplos de músicos que ele sempre teve. Então, se inspirando no solo feito para o instrumento Requinta Mi b, na marcha festiva “Alvorada”, para escrever o próximo solo. Podemos notar com o esquema abaixo, como acontece uma semelhança nessa escrita, de forma que ele usa as notas na mesma altura, segundo a escrita, mas que soando diferentemente pelo fato do saxofone tenor ser em Sib.



Tendo em vista todas as obras feitas pelo senhor Álvaro Walter, sua peculiaridade na composição, é o fato de ele compor em formas de homenagens. Álvaro Walter é simplesmente um compositor de suas emoções. É importante falarmos de um ídolo enquanto vivo, por que é isso que Álvaro Walter é, um ídolo, não somente para a minha pessoa, mas para todo os músicos de bandas que tocam suas peças, em especial aos saxofonistas tenor, que se deparam com seus solos para o instrumento. É de suma importância valorizar o que é da nossa região, de preferência ainda em vida. E com esse trabalho, além de contribuir com as memórias da história musical.

Referências

ANDRADE, Mario. *Dicionário Musical Brasileiro* (Coleção a reconquista o Brasil. 2. Série: v. 162) . São Paulo: Editora a Universidade e São Paulo, 1989

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Abem*, n. 9, 2008.

COSTA, Manuela Areias. *"Viva à República"*. Representações da banda "União XV de Novembro em Mariana-MG (1901-1930). Dissertação (Mestrado em História). Niterói: PPGHIS-UFF, 2012

GUIMARÂES, Rafael Gomes. *Sociedade Musical Santarritense:* Três fases de sua história (1951-2012). Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)-Departamento de Música, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2014.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical, questão de herança genética ou de construção? *Abem*, n. 17, 2007.

LARAIA, Roque. *Cultura, um conceito antropológico*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

LIMA, Ronaldo Ferreira de. *Bandas de músicas:* escolas de vida. Tese (Doutorado em 2006). Natal: PPGCS- UFRN, 2006

LISBOA, Renato Rodrigues. A escrita idiomática para tuba nos dobrados *Seresteiro, Saudades e Pretensioso* de João Cavalcante. (Tese) PPGCS- UFMG. Belo Horizonte, 2005

MELO, Edésio de Lara. *Marchas Fúnebres:* tradição musical na microrregião de São João Del-Rei (1870-1965) Tese (Doutorado em História). Belo Horizonte:PPGHIS-UFMG. 2013.

MANSUR,Elias Salim. *SÚmula História da Sociedade Musical "União XV de Novembro"* (1901-1951). Mariana: Sociedade Musical União XV de Novembro, 1951.

SADIE, Stanley (Ed.). *Dicionário Grove de música*: edição concisa. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SALLES, Vicente. Música e músicos do Pará. 2.ed. rev. e aum. Belém: Secult/Seduc/Amu-pa, 2007. 370p.

SCHOENBERG, Arnold. Fundamentos da Composição Musical! Arnold Schoenberg: tradução de Eduardo Seincman. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996

SILVA, Lélio Eduardo Alves. As bandas de músicas e seus "mestres". Cadernos de Colóquio. 2009, p. 154.

TEIXEIRA, Clotildes Avelar. S*ob o toque da União.* Mariana: Sociedade Musical União XV de Novembro ,2001

TINHORÃO. José Ramos. *Música Popular - Um Tema em Debate*. 3ª ed.. São Paulo: 1997.

_____. *Os sons Que Vêm da Rua.* 2ª ed., São Paulo: editora 34, 2005.

WALTER, Alvaro (Coord.); Walter, Carlos (Org.). *Composições e Arranjos de Alvaro Walter*: Uberaba/Belo Horizonte: editora SFC, 2013. V. 1.

ZADRA, Rômulo Zadra Fortes. *Athayde dos Santos e as bandas marianenses*: aspectos biográficos e catalográficos. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)-Departamento de Música. Ouro Preto\; Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

"ZÉ NINGUÉM": ROCK E POLÍTICA NO BRASIL DE 1992

Felipe Augusto

Resumo:
Esse trabalho se propõe a pensar o rock contemporâneo no Brasil, na sua condição mobilizadora ou não, da participação política. Mantendo uma analise de qual importância que o rock teve nos contextos sociais dos anos 80 e 90, e qual sua participação no cenário contemporâneo. A fonte para entender o Brasil em 1990 é a música Zé ninguém, do Biquíni Cavadão.

Palavras-chave: Rock no Brasil; Música como forma de contestação social e política.

Introdução

O rock sempre foi um gênero associado às questões da contestação do espaço social hierárquico, aonde se tinha uma sociedade conservadora com poucas possibilidades de mudança. Havia uma enorme dificuldade de mudanças na sociedade. O rock emerge nos anos 60, 68 em meios de contestação.

Possuindo em sua formação as características dos estilos musicais do *rhythm & blues* do *country & western*, resultando no *rock and rol.* O *rock and rol* então foi criticado por uma parcela conservadora da sociedade norte-americana pelo seu estilo sensual de dança. Uma dos considerados maiores cantores Elvis Presley era censurado nos canais de televisão, pelo seu estilo de dança que era considerado como sensual.

> Quando Elvis Presley juntou o ***rhythm & blues*** e o ***country & western***, resultando no ***rock and roll***, logo surgiriam várias correntes contra a "nova onda". A televisão foi uma das que reagiram contra essa nova música. Entretanto, devido ao grande e rápido sucesso de Elvis, a TV não teve outra opção ao não ser contratá-lo. Em 1956, o cantor apresentou-se no famoso show de Ed Sullivan, porém o apresentador impôs uma ressalva aos diretores do programa: que o jovem branco de voz negra fosse focalizado da cintura para cima, pois sua dança era considerada "obscena" [334].

O rock tem no seu inicio através de suas musicas, festivais e por meio da juventude sobre tudo uma tendência de contestação de valores preestabelecidos. Assim, se de um lado o rock "trouxe reivindicações como a busca pelo prazer e independência, a falta de compromisso, assim como a recusa a uma ordem social já estabelecida, gerando vários conflitos geracionais". [335]

Depois da segunda guerra mundial há tem uma tentativa de organização social há certa ordem politica, de que as elites se estabelecem em um projeto desenvolvimentista. Crise da

---

[334]

[335] PEDERIVA, Ana Bárbara A. Op. cit., p. 18.

segunda guerra, se estabelece um projeto de desenvolvimento, voltado no capitalismo. Na perspectiva liberalista as desigualdades sociais seriam culpa das pessoas, as pessoas não conseguiriam aproveitar bem as oportunidades que tiveram. Todo um fechamento das ditaduras latino americanas. Com o inicio da Guerra fria há uma polarização das influências norte-americanas e soviéticas. Os EUA tendem a querer se aproximar dos países americanos, mantendo relações politicas e econômicas, culturais este último que nos limitaremos.

Os países da América Latina estavam, na sua maioria, ligados aos EUA por estreitos vínculos econômicos. Por isso, desde logo, a tendência do Brasil foi alinhar-se aos interesses daquela nação quando, em 1947, com o enunciado da Doutrina Truman, teve início a Guerra Fria. A própria difusão do american way of life por meio do rádio, do cinema, da imprensa e de toda a indústria cultural, desde a Segunda Guerra, bem como as possibilidades de elevação dos padrões de consumo e do bem-estar que se impunham à camadas altas e médias dos grandes centros urbanos como decorrência da rápida industrialização, favoreciam essa postura, uma vez que estimulavam, naqueles segmentos da sociedade, certa proximidade e até identificação com os valores norte-americanos.[336]

Neste momento o rock ganha força. Ele veio como um elemento desestabilizador do social, do rural, dos costumes. Surge em determinado período, vinculado a uma proposta de transformação, uma proposta de transformação que era também de questionamento de criticas de desestabilizações de certas linhas conservadoras.

O cenário internacional a década 80 para o rock percorrer-se por shows beneficentes, o rock no seu engajamento politico como forma de contestação de regimes de represarão como apartheid na África do Sul. Lançamento de musica com objetivo a doar à arrecadação do lucro a Etiópia, país que sofria com a fome.

> Em 1985, o guitarrista Little Stevens grava “Sun City”, contando com a ajuda de Bruce Springsteen, Lou Reed e Bob Dylan, e o dinheiro arrecadado com a canção foi enviado para a luta contra o regime de apartheid na África do Sul. Na Inglaterra, Billy Bragg, Style Council e The Communards cantam num evento organizado pelo Partido Trabalhista para divulgar idéias socialista. A relação entre rock e política na década de 1980 foi marcada pela segmentação das críticas, novas questões e temas ganham vulto. Com gravações, shows beneficentes e/ou manifestações, protestos contrário como a usinas nucleares, a discussão sobre a fome no terceiro mundo, questões ecológicas, a preservação dos animais, campanhas vegetarianas são recorrentes no período.[337]

[336] PEDERIVA, Ana Bárbara A. Op. cit., p. 29.
[337] Gustavo, Paulo Da Encarnação

No Brasil dos anos 80 em meio ao regime militar e processo de democratização o rock conseguia fazer uma leitura critica de contestação social, politica. Em meio a mudanças no estilo de contestações sociais, o rock no Brasil não se limitava a um estilo de criticas a valores preestabelecidos, como o sexo, drogas. Assim como no cenário internacional o rock nacional também grava musicais tendo como o objetivo combater a fome no nordeste.

> Mas não foi só a constelação de músicos americanos que se reuniram para gravação de um compacto com intuito beneficente. '"We are the Nordeste Já' vai sair em junho", anunciava a matéria do jornal *Folha de S. Paulo*, de 16 de maio de 1985, fazendo uma alusão, um trocadilho com os compactos *We are the world* e o brasileiro *Nordeste Já*. O single brasileiro trazia a canção "Chega de mágoa", de autoria coletiva, e "Seca d'água", do poeta cearense Patativa do Assaré. Da gravação de "Chega de Mágoa" participaram 155 músicos.

Os integrantes das bandas de rock se diferenciavam de alguns jovens específicos da década de 60 utópicos, que sonhava com o socialismo. Não gostavam de sentir rotulados como rock de protesto, mas entendiam, no trecho da letra.

> O homem", do LP *Selvagem?*, dos Paralamas do Sucesso, percebe-se o descrédito, uma fé nenhuma em doutrinas e bases políticas: "Nenhuma doutrina mais me satisfaz, nenhuma mais". Ou nos versos da canção "Metástase", do álbum homônimo Camisa de Vênus: "Marx sacou um dia que andava confuso/ Mas havia milhares para ele fazer uso!/ Livros vendidos o sistema comprou/ Você aprendeu e então dançou/ Mais uma esquerda, outra direita/ Mais um ideal e mais uma mutreta". Mesmo na canção "Todo forma de poder", dos Engenheiros do Hawaii, presente no LP *Longe demais das Capitais*: "Eu presto atenção no que eles dizem/Mas eles não dizem nada/ Fidel e Pinochet tiram sarro de você/ Que não faz/ [...] Toda forma de poder é uma forma de morrer por nada". Já a canção "Fé Nenhuma", dos Engenheiros do Hawaii." [338]

Apesar de certa abertura politica na década de 80, criação de novos partidos, podemos analisar tanto nas letras das musicas como nas entrevistas dos integrantes das bandas um ceticismo em relação ao futuro do país. Este ceticismo pode ter umas das explicações pela permanência dos políticos que faziam parte do governo da ditadura, continuidade de desigualdades sociais, isto suponhamos que pode ser uma das perspectivas que as bandas se opunham no contexto de abertura politica na década de 80.

Inserimos a fonte a ser trabalhada no presente trabalho dentro deste mesmo contexto histórico já mencionado, em uma conjuntura de um processo de reabertura democrática. A letra da música da banda Biquini Cavadão na qual será analisada é composta em 1991, mas a banda tem a sua formação em 1985, composta pelos integrantes Bruno Gouveia (vocal),

[338] Gustavo, Paulo Da Encarnação. Pág 137.

Miguel Flores da Cunha (teclados), Sheik (baixo) e Álvaro Birita (bateria). Descobertos por Carlos Beni - ex-baterista do Kid Abelha.

O eu-lírico da canção encarna um típico brasileiro da classe baixa que encontra-se desacreditado com o futuro, não apenas com o seu próprio futuro, mas com o futuro da nação como um todo. Descredito com a atuação do Congresso Nacional e com o conformismo da justiça brasileira e até mesmo sua crença em Deus encontra-se abalada diante do contexto social em que vive.

Quem foi que disse que amar é sofrer?
Quem foi que disse que Deus é brasileiro?
Que existe ordem e progresso
Enquanto a zona corre solta no congresso?
Quem foi que disse que a justiça tarda mas não falha?
Que se eu não for um bom menino, Deus vai castigar?

Os dias passam lentos
Aos meses seguem os aumentos
Cada dia eu levo um tiro
Que sai pela culatra
Eu não sou ministro, eu não sou magnata

Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são diferentes
Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são diferentes

Quem foi que disse que os homens nascem iguais?
Quem foi que disse que dinheiro não traz felicidade?
Se tudo aqui acaba em samba
No país da corda bamba, querem me derrubar!
Quem foi que disse que os homens não podem chorar?
Quem foi que disse que a vida começa aos quarenta?
A minha acabou faz tempo, agora entendo porque

Cada dia eu levo um tiro
Que sai pela culatra
Eu não sou ministro, eu não sou magnata

Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são diferentes
Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são diferentes
Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são diferentes
Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são diferentes

Os dias passam lentos
Os dias passam lentos

Cada dia eu levo um tiro
Cada dia eu levo um tiro
Eu não sou ministro, eu não sou magnata

Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são diferentes

Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são diferentes[339]

"Zé Ninguém" entrou nas rádios em momento delicado do país. Seu refrão acabou sendo usado nas ruas pelos estudantes que pediam a saída do presidente Collor.[340]

Analisando a música Zé Ninguém como também já citadas "Fé Nenhuma", dos Engenheiros do Hawaii, "Metástase", do álbum homônimo Camisa de Vênus e entre outras musicas deste período conseguimos identificar outras contestações em um meio do que já foi produzido pelo rock, até então se discutia e pensava nos valores de um sociedade conservadora. O ceticismo a ideologias, ao futuro da nação, desesperança e melancolia, há uma critica há continuidades do regime militar, acomodação.

A música Zé Ninguém permanece atual, uma vez que ainda hoje vinte sete anos após o lançamento da canção ainda assistimos a corrupção política, a concentração de renda, o descaso das autoridades constituídas para com os menos favorecidos.

339

340

"RUÍDO EM TRÊS SEÇÕES":
ESTUDANTES DE EJA CRIAM MÚSICA MODERNA

Matheus Viana Batista[*]

Resumo:
Esta comunicação visa debater a ação formativa em música partindo de uma experiência promovida junto a estudantes da modalidade EJA em uma escola de Itabirito – MG. Neste processo educativo, realizado em caráter interdisciplinar (parceria com Artes), buscou-se evidenciar o ensino de música como instância capaz de suscitar a reflexão, a apreciação e a criação coletiva dos alunos, a partir de uma obra musical da estética moderna, do ano de 1958, do autor Gyorgy Ligeti. Como hipótese desdobrada deste trabalho, postula-se que a prática musical em grupo não necessita apoiar-se em conhecimentos especializados ou domínio de técnicas; o fundamental é a sensibilização e interpretação intersubjetivas (isto é, efetivadas pelos alunos em atividades coletivas), que lhes possibilite sentirem-se capazes de transitar pelo campo musical, compondo e executando peças elaboradas por eles próprios, após serem incentivados a apropriarem-se de elementos composicionais percebidos em análise de uma obra de arte.

Palavras-chave: Educação Musical, Educação de Jovens e Adultos, Estética Musical Moderna, Composição musical.

Introdução:

"A música de um grupo humano é a voz desse grupo e é esse próprio grupo."
A. Schaeffner

No ano de 2014, iniciei meu exercício como professor de Música da educação básica em uma escola pública no Município de Itabirito - MG. Neste estabelecimento de ensino, assumi a função de desenvolver um trabalho de educação musical com estudantes do ensino de EJA – segundo seguimento. Simultaneamente, a instituição requereu que tal ação fosse conduzida através de um projeto interdisciplinar, a ser promovido em parceria com um experiente professor de Artes Visuais da Educação Básica.[341]

Tratava-se de um grande desafio, sobretudo quando consideradas as várias limitações existentes, tais como excesso de ruído no ambiente educativo, ausência de espaço físico adequado para o ensino de música, escassez da carga horária atribuída às aulas de música, resistência de alguns membros da comunidade escolar quanto à prática da música instrumental moderna, cobrança e expectativa da gestão escolar quanto a "resultados

[*] Graduado (matheusvianabatista@yahoo.com.br)

[341] Gostaria de expressar meu agradecimento ao professor Marcos Gonzaga, que desenvolveu o referido projeto em conjunto comigo, e com quem muito aprendi.

apresentáveis", estereotipados pelos meios de comunicação de massa... Confirmava-se, assim, a análise de Hentschke, para quem

> Os problemas que enfrentamos na área da educação musical vão desde a falta de institucionalização e reconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar, até a falta de sistematização do ensino de música, seja este como parte do ensino formal, bem como em muitas escolas de música. Em qualquer sistema educacional há um reconhecimento no nível do senso comum a respeito do valor de determinados conteúdos na formação dos indivíduos. Estes são englobados pelas disciplinas chamadas "centrais", ou do núcleo comum, e que são consideradas "indispensáveis" para a formação de uma sociedade produtora e consumidora do estado atual (1996, p. 50).

A despeito das várias dificuldades encontradas, decidimos tentar viabilizar o projeto interdisciplinar em artes e música. No tocante à formação musical, ele pretendeu construir uma vivência musical inclusiva entre professores e estudantes, capaz de suscitar questionamentos sobre a prática musical iniciante para alunos da modalidade EJA. Para tanto, partiu-se da concepção de "repertório estranho" (uma provocação da estética moderna), no intuito de dialogar com o entendimento prévio dos alunos. Com isso, o projeto apostava em um modelo de musicalização capaz de oferecer um breve contato com o material de um autor da estética moderna. A proposta parecia promissora, mas ela se efetivaria na ação pedagógica escolar?

Esta comunicação sistematiza e interpreta a efetivação do projeto, destacando como os objetivos foram sendo alcançados, e finaliza tecendo uma análise sobre esta proposta formativa em música, que aposta na sensibilidade dos alunos.

1. Superando barreiras estéticas e pedagógicas

A prática musical escolar, de maneira geral, tende a obedecer os limites estéticos impostos pelos meios de comunicação de massa*:* "A banalização industrial da música condiciona a grande massa dos ouvintes a uma estética simplista, baseada na adaptação grosseira de um sistema caduco" (CANDÉ, 2001, p. 401).

Há também uma inclinação da comunidade escolar a propor o repertório musical partindo do material textual cantado, e não do material musical desvinculado do texto alfabético, por supor-se que esta narrativa facilite uma reinterpretação musical (limitada às "imagens" fornecidas pelo texto). Contudo, se nos reportarmos novamente a Candé, nos defrontamos com a reflexão de que "tudo o que nos parece música é um complexo sonoro,

sem significação nem referência exterior (a linguagem não é música, mesmo nas línguas "em tons")" (Candé, 2001 p.13). Em paralelo, também nos deparamos com uma resistência ou:

> [...] preconceito com relação ao que é fazer música, decorrente da ideia de que o acesso ao conhecimento musical estaria restrito aos talentosos e aos economicamente privilegiados, excluindo desta forma muitas pessoas do acesso à aprendizagem musical. No entanto, é possível perceber que da mesma forma que existem pessoas com maior predisposição para a matemática ou outros idiomas, existem pessoas com maior ou menor predisposição para a aprendizagem da música, mas todos são capazes de aprender a se expressar por meio da linguagem musical, não havendo justificativa para crianças e adultos serem excluídos dessa atividade. É importante considerar o potencial educativo do ensino de música para a formação integral do aluno (LIMA, 2010, p. 100).

Consideramos, então, que mesmo em espaços educacionais que priorizam a alfabetização e o letramento, é importante abordar a música como objeto imanente. Ou seja, ainda que o material didático utilize imagens e texto, o objetivo final da prática é escutar melhor, e ouvir analiticamente. De forma similar, Aaron Copland afirma que "não podemos obter uma melhor apreciação musical simplesmente lendo um livro sobre música. Se você quiser entender música melhor, não há coisa mais importante a fazer do que ouvir música. Ler livros às vezes ajuda. Mas nada pode substituir a experiência direta da música" (1939, p 09).

Outro aspecto importante por nós considerado no projeto foi o fato de termos uma comunidade escolar cada vez mais surda, onde o adoecimento dos professores da escola pública de educação básica estende-se também aos sentidos da audição: "É de temer também que nosso mundo hipersonorizado não permita mais que as faculdades de atenção e de juízo se exerçam sobre os fenômenos sonoros" (CANDÉ, 2001, p. 401).

Em suma, fez-se necessário manter com os estudantes da modalidade EJA uma interlocução sobre a importância de estarem participando das aulas, mas por objetivos distintos do que reproduzir algo, ou simplesmente ensaiar para uma apresentação no final do ano, ou apenas para obtenção de pontos no caderno de presença. Tal proposta, por sua vez, apoia-se em estudos da neurociência, os quais apontam outros benefícios ofertados pela prática musical: "Os distúrbios na percepção dos sons e muito particularmente sua ordem temporal parecem mais fundamentais que os outros na medida em que sua reeducação implica benefícios no domínio da leitura" (DEHAENE, 2012, p.23). Em paralelo, Muszakt assevera que

> A exposição precoce à música [...] contribui para a construção de um cérebro biologicamente mais conectado, fluido, emocionalmente competente e criativo. Vários estudos revelam efeitos clínicos da música na precisão dos movimentos da

> marcha, no controle postural, facilitando a expressão de estados afetivos e comportamentais em indivíduos com depressão e ansiedade." (2000, p.03).

Ou seja, uma educação musical de qualidade, dentro do espaço escolar tradicional, deve afirmar a abrangência de benefícios de tal proposta.

2. *Artikulation* entre música e arte

A escolha do repertório de referência para o projeto em questão recaiu sobre a peça *Artikulation*, de Gyorgy Ligeti, obra do ano de 1958, considerada expressão musical da estética moderna. Para Paul Griffiths "no contexto das artes, a expressão "moderno" remete antes à estética e à técnica do que à cronologia" (2011, p.07).

Artikulation é uma"partitura auditiva", obra onde o autor propõe aos ouvintes uma experiência estética visual e sonora. Nesta obra, sons sintéticos tentam ser representados visualmente. Verifica-se, portanto, que o ensino de música não necessita desprezar o auxílio de outros sentidos para a finalidade de escutarmos melhor: "a arte do figurador plástico e a arte não figurada da música ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas..." (NIETZSCHE,*1992*, p.27). Compreende-se, portanto, uma das motivações para que os primeiros concertos de música eletrônica "frequentemente redunda[ssem] em fracasso porque a total ausência de estímulos visuais entediavam a plateia mas este problema (...) também pode ser superado com o emprego de técnicas de canais múltiplos para dar a impressão quase visual de sons movendo-se no espaço" (GRIFFTHS,2011, p. 158).

Em seu trabalho, Ligeti parece sugerir um entendimento da obra e uma escuta guiada também pelos olhos. Cores, sons e movimento. A importância desta interface já fora apontada nas primeiras reflexões sobre a estética, como o fez Aristóteles: "Em verdade, tal movimento também existe em outros sentidos, pois a cor também faz movimentar a vista; todavia percebemos o movimento que acompanha este ou aquele ruído. E este movimento tem uma semelhança nos ritmos e na disposição dos sons agudos e graves..." (2001, p.47)

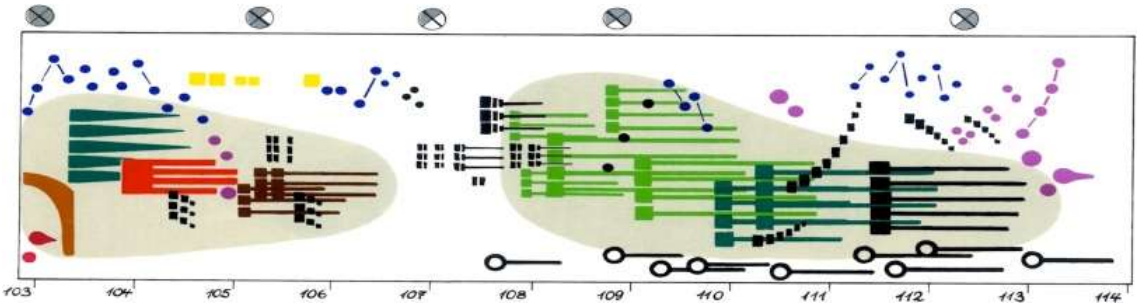


Fig. 1 - Trecho da partitura *Artikulation.*

No material audiovisual apresentado aos estudantes, havia uma barra de tempo, capaz de orientar os olhos e ouvidos do ouvinte. Ou seja, todo som ali presente possuía uma representação visual. A sonoridade variava de acordo com a alteração das formas e cores. A cor branca representava ausência de sons, enquanto a densidade (quantidade de sons simultâneos) era indicada visualmente com agrupamento e sobreposição de elementos visuais.

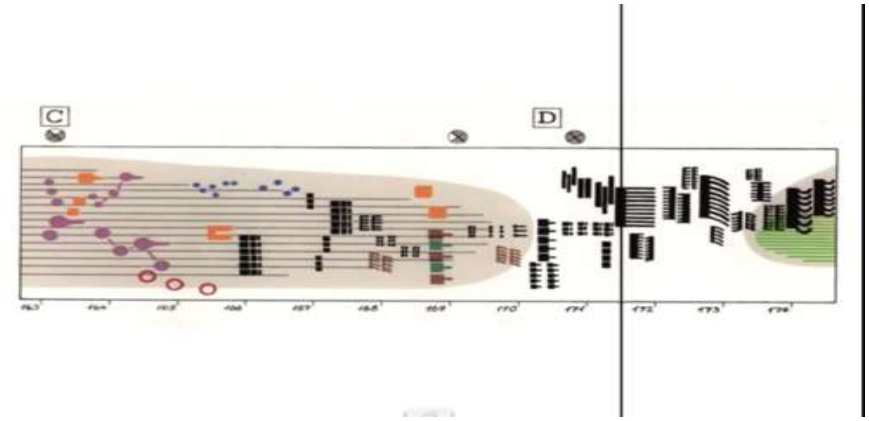


Fig. 2 - Trecho da partitura com a barra de tempo.

A proposta inicial dessas aulas consistiu em apresentar o material audiovisual aos estudantes sem uma explicação prévia, permitindo seu estranhamento perante a obra. Como expresso por Shopenhauer, desse modo "o espírito sofre uma imposição completa do exterior para pensar, naquele instante, uma coisa ou outra, isto é, para pensar determinados assuntos aos quais ele não tinha na verdade nenhuma propensão ou disposição" (2005, p. 40).

Em um segundo momento, a curiosidade dos ouvintes colocou questões a serem discutidas em sala de aula, buscando maiores explicações a respeito do material que lhes foi apresentado. Em paralelo, é preciso notar que essa proposta não se deu como uma prática excludente, já que todos os participantes, incluindo os educadores, iniciaram uma ação partindo de um "material estranho", afinal, todos estavam em contato com uma nova estética. Dessa maneira, "nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se

transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1996, p. 26).

Os estudantes logo foram tecendo suas conclusões preliminares. Inicialmente, perceberam que as imagens representavam os sons emitidos pelas caixas de som. Seu segundo passo foi deixar-se afetar, da maneira mais consciente possível, pelo ambiente sonoro onde estávamos inseridos, orientados por algumas questões, tais como: *Que sons ecoavam no espaço escolar? Como eram produzidos esses sons? Por quê? Por quem? Seria possível representar esses "ruídos escolares" visualmente em uma folha de papel? Como?* Uma definição para essa percepção nos veio de Kroellreutter: "Ruído: som sem altura determinada" (1987, p. 34)

O terceiro passo seguido pelos estudantes foi o de analisar a obra de Ligeti, produzindo uma pequena tabela de imagens que pudessem representar eventos sonoros. Foi necessário escutar e assistir novamente a obra do autor, há percebendo de maneira mais analítica. Eles, então, chegaram às seguintes considerações:

. No tocante à dimensão espacial, as figuras representariam sua ordem de execução da esquerda para a direita, como na leitura de um texto;

. As imagens que estivessem abaixo seriam sons graves;

. As imagens na região central da ilustração seriam sons médios;

. As imagens no superior da folha seriam sons agudos;

. As cores representariam o instrumento a ser tocado (timbre).

Passamos, então, à quarta etapa, que consistiu em criar grupos em sala de aula para produzir desenhos abstratos capazes de representar sons, ruídos – em suma, uma modalidade específica de música, constituída pelos próprios alunos. Nessa etapa o trabalho visual foi norteado pela imaginação e interpretação auditiva dos estudantes. A observação de John Howard mostrou-se, neste sentido, extremamente procedente:

> Você pode aprender muito compondo as próprias músicas. Na verdade esta é uma das maneiras mais fáceis e estimulantes de entender como se processam os mecanismos da música. A ideia corrente de que os compositores ficam sentados à espera da inspiração nem sempre é correta. Eles desenvolvem sua arte, adquirem habilidade e aprendem a partir da própria experiência (1990, p. 8).

Na quinta etapa, os alunos procederam a uma eleição, selecionando uma dentre as várias partituras musicais por eles produzidas, para ser executada por toda a sala, com emprego de instrumentos musicais que faziam parte do acervo escolar.

Fig. 3- Versão editada da notação gráfica escolhida pelos estudantes para ser executada.[342]

A sexta etapa do projeto consistiu em executar a partitura eleita com os instrumentos musicais do acervo existente na escola, que comportava, basicamente: bumbo; flauta doce; tambor médio; meia lua; agogô; tarol.

Os ensaios que passaram a ser promovidos envolviam um tipo de "recriação de execução" dos instrumentos musicais disponíveis: foi necessário manusear tais instrumentos e experimentá-los. Os estudantes dispuseram-se a participar de tal prática justamente por terem interagido com a música de Ligeti – eles perceberam que a música por eles elaborada não necessitava buscar uma tonalidade e nem mesmo uma métrica constante e simétrica. Outro aspecto que permitiu sua maior interação com a musicalidade foi a de que o projeto partiu de um exemplo que utilizava sons sintéticos, possibilitando aos estudantes perceber que eles poderiam executar uma peça musical utilizando, em sua maioria, instrumentos de percussão; não havia preocupação exagerada com afinação exata, compasso, domínio de um tipo de leitura de partitura etc. Para Yara Borges Caznok, Gyorgy Ligeti "entre os compositores contemporâneos é um dos que mais se preocupa com as questões da recepção sonora – suas obras buscam se aproximar do ouvinte de uma forma direta , global , sem mediações de teorias ou pressupostos ideológicos. É um convite a experiências auditivas mais intuitivas, no

[342] Segundo Koellerutter, existem quatro tipos de notação musical :
" Notação precisa : te por obetivo atingir m grau máximo de precisão.
Notação aproximada : não se preocupa com a exatidão da correspondência dos símbolos com o som pretendido.
Notação roteiro : somente delineia a sequencia dos signos musicais.
Notação gráfica : tem por objetivo estimular a criatividade do executante; apenas sugere."
(1987, p 31.).

qual mesmo as pessoas não muito habituadas ao repertório contemporâneo se sentem incluídas.” (2003 , p.131)

Conclusão

O projeto consistiu, não apenas para os estudantes de EJA, mas também para os professores que o conduziram, uma grata surpresa. Foi possível perceber, no decorrer das aulas, que uma estética musical desconhecida dos estudantes instigou sua aprendizagem musical, incitando também seu potencial criativo. Os alunos da EJA deram sentido à prática musical , ao mesmo tempo em que se descobriam como experimentalistas dessa mesma prática. A sensibilidade e o potencial criativo desses estudantes foi amplamente desafiado pelo projeto, que propunha, como objetivo final, não a execução de uma canção ou de uma melodia compostas por outro autor, mas a interpretação de uma música criada pelos próprios alunos, em um processo coletivo de aprendizagem.

Referências bibliográficas:

SHOPENHAUER, Arthur; A arte de escrever Porto Alegre, 2005.

GRIFFITHS, Paul; A música moderna. Rio de Janeiro, 2011.

HOWARD, John Aprendendo a compor. Rio de Janeiro, 1990.

ROQUE, Maria Luiza; Aristóteles – Problemas musicais. Brasília, 2001.

CANDÉ, Roland de; História da Música 1. São Paulo 1994.

CANDÉ, Roland de; História da Música 2. São Paulo 1994.

A PRÁTICA MUSICAL NAS COMUNIDADES EVANGÉLICAS: UM DUPLO PERCURSO FORMATIVO

Leydiane Cristina Faustino[*]
Michele Pfeiffer Rafael de Lima[**]

Resumo:
Na atualidade, a música tem se apresentado como uma prática cada vez mais constante dos cultos evangélicos e, em paralelo, vários integrantes que atuam cantando e tocando instrumentos nessas igrejas têm buscado distintas formações em música (nos conservatórios, em aulas particulares e nas universidades). A comunicação proposta lança algumas questões acerca dessa nova demanda: quais os objetivos desses músicos provindos das igrejas ao procurarem este tipo de formação? Quais tem sido os desdobramentos dessa formação na prática musical das comunidades evangélicas? Como hipótese à primeira problemática, sugere-se que os músicos sejam por vezes estimulados pelas próprias igrejas a buscarem maior formação musical a fim de aprimorarem o chamado "ministério de louvor". Já em relação à segunda problemática, cogita-se que as denominações estabeleçam códigos estéticos definidos, os quais passam a ser cotejados com outros critérios formativos, gerando quer um endosso dos preceitos religiosos, quer sua diversificação, ás vezes com alguma tensão. Em termos teóricos, esta pesquisa irá recorrer ao alargamento do conceito de "formação", em especial da formação em música. No aspecto metodológico, serão promovidas entrevistas, além do aporte bibliográfico.

Palavras chave: Ministério de louvor, formação em música, graduação em música, comunidades evangélicas.

Introdução

No decorrer dos anos, a música *gospel* tem passado por um significativo crescimento relacionado tanto à indústria fonográfica quanto à busca por formação entre os chamados ministros de louvor, sendo estes, integrantes do ministério de música na igreja evangélica. No Brasil, houve ainda a influência do *gospel* promovido nos Estados Unidos a partir da década de 60, também conhecido, em uma de suas vertentes, como "Movimento de Jesus", como cita André Müller: "O crescente fortalecimento de um segmento fonográfico evangélico e a utilização de meios de comunicação em massa, incentivada pelas denominações neopentecostais, na distribuição da música evangélica proporcionaram o desenvolvimento de uma nova proposta musical" (Apud: RECK, 2010, p.11).

De acordo com essa afirmação, as igrejas neopentecostais, que são as originadas nos anos 60, após o movimento pentecostal do início do século XX, trouxeram uma nova visão do fazer musical nessas instituições. Até então, as peças musicais eram executadas com o acompanhamento de instrumentos convencionais, como por exemplo o órgão, piano e violão. Aos poucos, nesses espaços religiosos, foi se tornando mais comum o acompanhamento, também, por instrumentos não convencionais, como guitarra, bateria e baixo elétrico, diferenciando-se das músicas seculares apenas pela letra e não pelo gênero. Com isso,

[*] Graduanda no curso de Música\Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto. (leydicristin@gmail.com)
[**] Graduanda no curso de Música\Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto. (michele.guitar@hotmail.com)

> No Brasil, a partir da década de 1990, o termo *gospel* passa a denominar a música que, independente do ritmo, instrumentação ou estrutura, contém uma mensagem do evangelho. A partir de então é comum a utilização de termos como *rock gospel*, *jazz gospel*, *reggae gospel* e mais recentemente *hiphop gospel* ou *rap gospel*. (Ibidem).

Assim, com essa demanda do estilo *gospel*, cresce a necessidade pela busca da formação entre os músicos que constituem o ministério de louvor, considerando o fato do aumento de alunos evangélicos nas instituições de ensino formal, como em universidades, escolas de música e conservatórios, e informais como aulas particulares. Cogita-se que os músicos sejam influenciados pelos líderes do ministério a buscarem a formação necessária ao seu instrumento, para, assim, desenvolverem melhor sua atuação e performance no grupo. Em algumas igrejas denominam essa função de educador musical a um formador dentro desse mesmo ambiente religioso, dando importância à educação musical dos integrantes no ministério de música. (MARTINOFF, 2010, p.68).

O entender sobre formação que iremos abordar neste trabalho não se limita ao sentido de "passar conhecimento", mas sim, como entendido em idioma alemão, sobretudo na palavra *Bildung*, implica a formação do conjunto da personalidade, em suas várias possibilidades, relacionadas às habilidades, à sensibilidade e à ética. (BAPTISTA, 2009). O conceito de formação nos dias atuais perde muito dessa característica de atenção às subjetividades, focando-se mais no coletivo (como nos índices de resultados dos processos educacionais), sem levar em conta as particularidades de cada ser.

A educação musical tem sido vista como uma ferramenta importante para este tipo de formação, no que diz respeito ao ser humano, principalmente por ser uma ferramenta que muito interage com outras áreas de conhecimento, como filosofia, história, sociologia e outras. Por esse motivo, muito tem se debatido sobre uma educação musical mais diversificada, onde toda e qualquer cultura e contexto social seja valorizado. Contudo, para tanto é necessário extrapolar o modelo tradicional de ensino musical conservatorial europeu, e ter uma visão para além da teoria, que tenha foco em cada aluno com suas particularidades, como ressalta André Muller:

> O contexto sociocultural dos alunos, suas identidades musicais e suas experiências cotidianas tem promovido debates que preveem uma postura dinâmica do professor de música, atuando mais como um mediador crítico das diferentes linguagens e significações musicais do que propriamente um difusor de diferentes propostas estéticas, às vezes até mesmo rotulando-as como "exóticas" ou "estranhas" (2010, p. 2).

É importante que a educação musical atenda à demanda da necessidade do ensino da música religiosa aos alunos procedentes de igrejas. Tais sujeitos, ao buscarem formação,

portam, implicitamente, a expectativa de um saber mais inclusivo nas instituições de ensino, pois assim se valoriza a cultura de um determinado grupo (mesmo considerado como minoria), a qual interage com outros grupos, na busca deum diálogo não isento de tensões, mas também pleno de possibilidades interativas:

> As perguntas como: qual é o conhecimento legítimo, como esse conhecimento é constituído no currículo, que poder ele legitima?: a quem ele se dirige?; e porque se sustenta dessa forma?; são interrogantes que devem ser consideradas na definição das políticas educacionais direcionadas aos grupos culturalmente diferentes. (SANTANA e BERGAMO, 2005, p.567).

Como metodologia, partiremos de dados de entrevistas por nós realizadas com estudantes de música evangélicos, os quais compartilharam suas opiniões a respeito do ensino de música nas instituições variadas, bem como suas dificuldades e críticas a respeito dessa formação. Interpretaremos então tais discursos, cotejando-os com análises de autores que abordam a prática da música religiosa e sua formação musical.

1. Em busca da formação

Temos notado nos últimos anos, um grande crescimento de pesquisas relacionadas à religião, principalmente sobre evangélicos. Pode-se dizer que tal fato ocorre devido o crescimento dessa comunidade no Brasil, segundo dados do Censo Demográfico 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), O número de evangélicos no Brasil aumentou 61,45% em 10 anos, passando de 26,2 milhões em 2000 para 42,3 milhões em 2010.

Há um grande numero de ramificações encontradas dentro deste segmento, como as tradicionais, pentecostais e neopentecostais, sendo as “tradicionais ou históricas, as pentecostais, estas fruto do movimento avivalista ocorrido no século XIX na Inglaterra e nos Estados Unidos, além das neopentecostais, que surgiram no início da década de 1930.” (MARTINOFF, 2010, p. 68). No que diz respeito á música, porém, católicos e evangélicos têm passado de igual modo por um crescimento exponencial, tanto qualitativo quanto quantitativo, influenciados pela mídia e pela indústria fonográfica:

> Desde a década de 1970, começaram a ser observadas modificações no estilo musical praticado durante os cultos evangélicos em vários países do mundo e também no Brasil. O repertório congregacional foi aos poucos admitindo não apenas hinos tradicionais, mas também cânticos no estilo da música jovem contemporânea [...]. Essa preocupação com outros estilos musicais, que pudessem agradar também aos adolescentes e jovens, aponta para uma tendência observada não somente nas igrejas evangélicas [...]. A opinião pública e os especialistas atribuíam uma grande

> parcela de responsabilidade pela ampliação desse comportamento aos meios de comunicação de massa preferidos pelos jovens. (MARTINOFF, 2010, p. 68).

Outro fator que desencadeou este crescimento foi “Jesus Movement”, ou “Revolução de Jesus”, que começou nos Estados Unidos como um movimento de avivamento em 1971, onde utilizava uma linguagem própria dos jovens (MARTINOFF 2010, p. 70). Este movimento se espalhou pelo Brasil e pelo mundo, chegando aqui como a “Marcha para Jesus” em 1993 que envolveu um publico de 1,2 milhão de pessoas segundo estimativas da própria igreja, com muitos artistas midiáticos da musica *gospel*. O que antes não poderia ser vivido pelos jovens evangélicos passa a ser acessível aos mesmos com o objetivo de alcançar ainda mais fiéis. Um dos primeiros marcos no Brasil também que desencadeou esse crescimento musical foi a compra da Rede Record de Televisão pela Igreja Universal do Reino de Deus e do jornal *Folha Universal* em 1980, além de dezenas de emissoras de rádio e de TV.

Desde estão estes acontecimentos têm influenciado no fazer musical destas igrejas. Em paralelo a este crescimento, a busca por formação musical, partida dos músicos, chamados “ministros de louvor”, oriundos destas igrejas, também tem crescido significativamente em conservatórios, universidades, aulas particulares, e também em redes virtuais, tal fato se confirma devido ao grande numero de vídeo-aulas voltadas para este público na *internet*, e ao grande número de acessos dos mesmos. Em entrevistas muitos desses músicos afirmam serem influenciados pela própria igreja com a justificativa de aperfeiçoarem o chamado “dom”, dado por Deus a eles. Lúcio (pseudônimo), 28 anos, produtor de rádio e professor de música, de pertencimento religioso de uma igreja batista tradicional diz o seguinte:

> Logo quando iniciei meus estudos musicais, como era na época responsável pela música da igreja fui ajudado em minha preparação. Quando leio a bíblia e percebo que Deus é extremamente cuidadoso com a liturgia feita para Ele, e que os músicos no período do tabernáculo eram hábeis e mestres, e que passavam por um longo treinamento antes de atuarem diante da congregação, percebo que ideal que os músicos das igrejas tenham o mesmo zelo com a excelência e preparo para exercer seu ministério.

Outra entrevistada desta pesquisa é Carla (pseudônimo), 23 anos, pertencente à igreja Assembleia de Deus, musicista e graduanda em música, que iniciou seu contato com a música quando ainda era criança através de seu pai a ensinando a tocar teclado. Ela afirma que procurou por aulas de canto a partir dos 18 anos para desenvolver sua técnica vocal, orientada pela igreja quando criaram a "Associação Ouro Branco Pela Vida". Naquela ocasião, foi proposto, através do pastor, cursos de música para os membros da igreja. Carla declara ainda que a igreja tem se beneficiado com músicos mais capacitados e a oportunidade para as pessoas ouvirem uma música de qualidade na igreja.

Percebemos a grande influência que tem a igreja para esses músicos que, por serem incentivados, abrem espaços para desenvolverem e aprimorarem seus dons, justamente para estar a serviço da igreja como forma de oração em música. Lúcio ainda ressalta que:

> Com toda certeza. O músico bem preparado é seguro para realizar suas atividades e passar seu conhecimento a outros que estarão ali para desempenhar o seu papel, além de poderem na hora das canções estarem em total sintonia com a adoração sem se preocupar tanto com a parte técnica. Além disso, a música é parte muito importante na liturgia como ferramenta na evangelização devido a facilidade de guardar as letras. E por isso, a linguagem musical deve ser a mais clara possível, atingindo a leigos e doutos na área.

2. Na Formação

De acordo com estatísticas desta pesquisa, 75% de evangélicos que exercem a função de músicos ativamente nessas igrejas procuraram e tem procurado por formação nos últimos anos, e ao entrarem para os espaços de formação musical declaram encontrar alguns desafios e dificuldades como na aceitação do repertório e na valorização da cultura e da história da musica cristã, assim como declara Carla:

> Na igreja era o que aceitavam, porém na faculdade não se reconhecem a história da música cristã brasileira como poderia ser, mesmo a música tendo origem na igreja, como vimos ao estudar sobre a história da música. Eu acho que eles poderiam repensar em alguma proposta, até mesmo pela tolerância, para aprender a lidar também com o musico religioso.

Para que a identidade e cultura deste ou de qualquer outro grupo seja valorizada nos espaços de ensino principalmente os formais, como escolas de música e universidades que abrangem um maior número de alunos com diversidades culturais, é necessário se pensar em uma formação plural, que não valorize uma cultura em detrimento de outra, mas que visa a interação dentre as mesmas, em espaços de fronteiras, trazendo para dentro do ensino cada realidade, cada vivencia, o que tornará o ensino mais significativo para cada aluno, mesmo que este não seja um processo rápido e de fácil execução, pois trabalham com sensibilidades, quebras de paradigmas, preconceitos e resistências dentre as culturas e identidades:

> Pensar a escola a partir de uma perspectiva das culturas híbridas não se refere a um tranquilo processo de integração de diferenças, mas de um espaço de lutas e constantes resignificações. Essa reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes das identidades exigem dos educadores e pesquisadores do campo da educação investigar de outro modo as ordens que sintetizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos (CANCLINI, 1998 apud Klein e Lunardi, 2006 p. 22).

Deste modo voltamos ao conceito de formação, visto no inicio deste artigo, como uma formação que pense no ser humano como um todo, visando sua plenitude, seu caráter:

> [...] o sentido de uma formação harmônica do todo da personalidade, em suas variadas possibilidades, [...] A formação do todo da personalidade relacionava-se principalmente ao desenvolvimento de habilidades espirituais e morais do ser

> humano. [...] os gregos eram formados como um todo, como uma unidade harmônica (e não de forma fragmentária), com o cultivo de seus mais variados dons e talentos de forma conjunta. (BAPTISTA, 2009)

Para este público o papel da formação é de suma importancia, é considerado imprescindivel a alguem que se diga religioso, ou um "adorador", pois segundo eles influencia diretamente na qualidade da adoração. Letícia (pseudônimo), 49 anos, professora de música formada em música licenciatura e bacharelado em música sacra, curso de leitura e escrita braille, Musicografia Braille, Atendimento Educacional Especializado e Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado, declara que "A formação é imprescindível para a execução de qualquer atividade. Atuar sem formação é semelhante a um barco que navega à deriva, sem saber para onde vai. A formação traz consciência ao fazer"

Conclusão

Sabemos que as mudanças tecnológicas, o crescimento fonográfico *gospel*, a busca por formação por parte dos musicos evangélicos ou "ministros de louvor" juntamente com o incentivo das igrejas aos mesmos, tem gerado um crescimento nas produções e fazer musical das igrejas evangélicas. Faz-se necessário portanto uma mudança de mentalidade , tanto institucional, como por parte dos docentes da área da musica, pois este é um público que com o passar do tempo estarão cada vez mais presentes no interior das instituições de ensino musical, com exigencias cada vez maiores e levando a sério o que estão buscando, na entrevista Lúcio diz:

> Apelo para a importância do preparo de todos aqueles que são responsáveis por alguma área nas igrejas ou instituições religiosas, para que a mensagem não perca sua essência e para que a linguagem não perca sentido por falta de técnica ou conhecimento. A música é uma poderosa ferramenta no cristianismo além de ser uma excelente mola propulsora no louvor e adoração. Que essa seja feita com o melhor que temos.

Faz-se necessário levar em consideração que há uma significativa relação entre musica mídia e religião, o fazer musical das igrejas evangélicas é bombardeado por influências da mídia, que acabam ditando regras e abrindo diferentes caminhos para a musica evangélica, tal fato é bem aceito por uns ou pela maioria dos fiéis que acabam tentando na maior parte das vezes reproduzir o que a mídia oferece, e é rejeitado por outros que tentam combater com essa realidade que está cada vez mais presente, em entrevista Letícia diz:

> Sem dúvida que a formação que eu recebi ao longo da vida beneficia a igreja, mas acho que a igreja não se apercebe disso. A igreja sofre forte influência da mídia, e essa sim influencia fortemente a igreja. Dessa maneira, acho difícil conseguir ir contra a todas as ideias que a indústria cultural evangélica impõe às igrejas. Por isso

o benefício que ter uma pessoa com formação traz à igreja é muito pequeno em relação à influência da mídia.

Referências:

BAPTISTA, Marlon. *Considerações sobre o romance de formação.* Biblioteca Educação Pública Recierj, Rio de Janeiro, nov. 2009.

KLEIN, Madalena. LUNARDI, Márcia Lise. *Surdez: um território de fronteiras.* ETD\ Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.14-23, jun. 2006. ISSN: 1676-2592.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. *A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade.* Editora: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 23, 67-74, mar.2010.

RECK, André Müller. *Educação musical e identidades religiosas: reflexões sobre o ensino de musica nas escolas públicas e a música evangélica.* Editora: Cidade, Ano.

SANTANA, Ana Paula. BERGAMO Alexandre. *Cultura e identidade surdas encrusilhada de lutas sociais teóricas. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio\ Ago. 2005.

A MÚSICA CRISTÃ NO MEIO ACADÊMICO: DESAFIOS E TENSÕES

Cleydson Souza de Oliveira[*]
Júlia Lorrayne Alves Silva Reis[**]

RESUMO
A música tem ocupado um espaço cada vez mais expressivo no cotidiano das Igrejas cristãs, o que, por sua vez, tem conduzido muitos músicos cristãos (evangélicos e católicos) a buscarem formação universitária. A comunicação aqui proposta dedica-se a refletir sobre uma dificuldade que vem sendo experimentada por vários músicos cristãos em seu percurso formativo na universidade – um velado preconceito quanto à qualidade das preferências e performances musicais por eles promovidas.
Note-se que tal desconfiança incide sobretudo no tocante ao repertório cristão dito "popular", já que as peças de cunho religioso "erudito" são bem mais aceitas. Pode-se então indagar: por que tal resistência a música cristã perdura universidade como hipótese, considera-se que no meio acadêmico ainda subsiste uma concepção privilegiadamente laica e cientificista da cultura, que supõe como alienada todas as demais práticas de significação. Por isto a comunicação, ao entrevistar músicos cristãos, visa dar voz a tais sujeitos, evidenciando a complexidade de sua produção musical e a contribuição especifica que estão promovendo para o saber universitário. Almeja-se, assim favorecer a uma diluição dos estereótipos e a um crescimento do diálogo.

Palavras-chave: Música. Cristão. Universidade.

Introdução

No presente trabalho, pretendemos problematizar as distintas valorizações entre a música cristã dita "popular" e a de cunho religioso "erudito", dentro do meio acadêmico, uma vez que ambas são apreciadas interpretadas de maneiras diferentes, tendo uma delas um reconhecimento e aprofundamento mais significante e expressivo que a outra.

Por música cristã "popular" entendemos as composições e performances realizadas em espaços de rito religioso contemporâneo, tais como missas, cultos e grupos orantes. Tais produções tiveram mais destaque, no caso católico, pós Concílio Vaticano II (1962-1965), devido à reforma litúrgica que lhe foi concomitante. Já nas denominações evangélicas, o emprego da música na liturgia remonta à própria criação das igrejas, desde o século XVI, sobretudo nos hinários, sendo em tais confissões uma constante cultural. Em paralelo, por música religiosa erudita compreendemos as peças dotadas maior recuo temporal, sendo associadas a um patrimônio histórico-cultural de uma dada região, nação ou mesmo do Ocidente. Podemos entender também a definição de música gospel, por meio do trecho abaixo da autora Martinoff (2010):

[*] Graduando UFOP (negopj1@yahoo.com.br)
[**] Graduanda UFOP (julinhareis_21@hotmail.com)

> Segundo o pesquisador da música cristã contemporânea, Sandro Baggio (2005, p.16), a música *gospel* é um estilo próprio, desenvolvido por cristãos negros norte-americanos no início do século XIX e tem sido utilizada até hoje em muitas igrejas de maioria negra nos Estados Unidos. Para o autor, o desenvolvimento desse estilo musical se deu principalmente devido à segregação racial na América do Norte. Aos escravos não era permitido participar de nenhuma atividade de seus senhores brancos, por isso formaram igrejas para pessoas negras. A igreja e a família eram os únicos lugares onde os negros possuíam alguma forma de liberdade para praticar costumes próprios, incluindo a música. (MARTINOFF, 2010, p. 68).

Entendemos que a música cristã "gospel", foi contextualizada em uma época onde os cristãos negros eram oprimidos pelos seus senhores e, como forma de libertação buscavam refúgio na religião e na família. Dessa forma, se expressavam através da música para adorar e louvor a Deus.

Conforme SANTOS, nos anos 90 no Brasil, o termo *gospel* passa a ser considerado como uma música que traz em seu contexto mensagens relacionadas ao evangelho, independentemente do seu ritmo, instrumentação e ou estrutura (SANTOS, 2013, p. 14. *apud* RECK, p. 20). O autor ainda ressalta que:

> O termo *gospel*, evangelho em inglês, que se referia inicialmente a um gênero musical surgido nas comunidades protestantes negras americanas no início do século XX, é hoje "sinônimo de música religiosa moderna ou da Música Cristã Contemporânea (MCC), ou seja, passou a classificar um gênero musical que combina formas musicais seculares [...] como conteúdo religioso cristão (Ibidem).

Portanto, podemos observar que a música gospel além de ser rica em elementos musicais, possui todo um contexto histórico deixado pela cultura negra. E nos dias atuais esse gênero abarca a exploração de vários estilos musicais, tendo como objetivo evidenciar o divino e através das suas letras trazer mensagens relacionadas ao evangélico.

A pesquisa irá se basear nas experiências vividas por alunos e ex-alunos do curso de graduação em Música da Universidade Federal de Ouro Preto, tendo como foco a participação de discentes da região de Ouro Preto e Mariana. Buscamos entender como tais estudantes se reportam as duas modalidades de música cristã, se ambas encontram- se inseridas em seu cotidiano cultural e se graduandos e graduados sofreram algum constrangimento por dedicarem-se a um gênero musical de perfil religioso "popular".

As experiências serão relatadas por meio de entrevistas, que irão incidir sobre vários aspectos da relação desse discentes como a música religiosa "popular" e erudita, tais como: sua trajetória biográfico-musical antes e durante seus estudos no curso de música e se esse de fato contribuiu de maneira positiva ou negativa para seu crescimento como futuro músico e professor de música.

Foram realizadas oito entrevistas com estudantes e ex- estudantes da UFOP, nas quais, os nomes foram alterados por pseudônimos.

1. Músicos cristãos no curso de música da Ufop: Trajetórias e influências musicais

Após a realização de oito entrevistas com estudantes e ex estudantes do curso de música da UFOP, foi possível perceber que todos já detinham uma trajetória religiosa prévia, que se manteve de forma concomitante ao curso de música. Assim, Paula afirmou sua trajetória anterior a graduação:

> [...] Nasci em uma família totalmente musical, meus pais tocavam em bandas, procissões, missas e corais quando pertenciam ao catolicismo. Depois de algum tempo, eles foram para a Igreja evangélica e continuaram a trajetória em bandas, nos corais e nas festividades dos cultos. Sou a quinta de seis filhos e, cresci vendo meus irmãos tocando e cantando. Foi algo natural, pois via eles envolvidos no meio musical. [...] Aprendi minhas primeiras notas de violão ainda pequena com 5 anos de idade, mesmo sem saber teoria musical conseguia tocar e cantar músicas com poucas notas. Sempre tive influências musicais de grupos e cantores internacionais de diversos gêneros como: Black, Soul, Pop e Rock nos quais, sempre ouvi os cantores Ron Kenoly, Amy Grant, W.Smith, Danny Berrios e Petra, sendo esses todos Cristãos. A partir disso, desenvolvi uma facilidade de discernir vozes, exatamente pelos estilos de música que ouvia. Ouvia também muita música clássica, meu pai sempre comprava cd's, discos, coletâneas de cinemas. Eu amava escutar e amo até hoje. A primeira vez que cantei na igreja, foi com um grupo de meninas, eu tinha apenas 6 anos [...] recordo-me de quando cantei para o meu pai em seu aniversário, foi a primeira vez que cantei sozinha [...] a música "Caminhos da fé" da cantora Aline Barros, uma lembrança que nunca vou esquecer. Depois disso eu decolei, cantava em grupo e sozinha, comecei a receber convites para cantar em pequenos eventos e em outras igrejas. [...] Na igreja trabalhei musicalmente com coral de crianças, das senhoras da terceira idade e com o coral dos jovens. Neles eu montava os *backings*, confesso que era um pouco desgastante, porém, era muito satisfatório trabalhar com esse direcionamento. Já na minha fase adulta, comecei a compor e a escrever arranjos em minhas próprias músicas e fiz *backing* em gravações de cantores famosos. [...] Atualmente, continuo compondo minhas músicas com meus arranjos, tanto instrumental quanto vocal.

Tendo em vista o depoimento de Paula, podemos perceber que sua trajetória musical teve grande influência em seu contexto familiar, pois suas experiências musicais tiveram embasamento nesse convívio o que a fez conhecer e praticar determinados e diferentes gêneros musicais. Essas práticas foram essenciais em sua construção musical. Compreendemos que sua vivência com a música na infância, possibilitou conhecimentos, que foram cruciais para o seu crescimento e aprimoramento como futura musicista. Segundo a autora Bastos:

> Se a família tem o hábito de frequentar algum culto religioso semanalmente, seu universo musical cotidiano irá incluir as músicas desses cultos. Se os pais fazem parte de alguma prática musical comunitária (uma banda, um coral, uma escola de samba, uma roda de choro, entre outras), esse hábito irá se refletir na configuração do universo musical cotidiano da criança. (BASTOS 2013, p. 32 *apud* BENEDETTI, 2009, p.65).

A partir da citação acima, é possível notar que o ambiente onde vivemos pode ter grande influência em nossas preferências e gostos musicais. O autor SANTOS considera que:

> [...] o fazer musical apoia-se inicialmente na contribuição consciente dos pais [...]. Assim, a assimilação e construção do chamado gosto musical permite ao musicista o contato com a prática. Santos (2004) relata que na infância havia uma influência

> presente dos seus familiares, no tocante as habilidades observadas com a música em sua vida. Ele aponta uma mudança e suposto êxtase em seu comportamento frente ao mesmo universo. A partir da visão gerada pelo comentário do autor anterior, busca-se compreender um pouco da natureza do gosto musical na formação do músico e a relação com o espaço de atuação que são as igrejas. Ao abordar o gosto musical podemos pensar que existe o gosto imposto ou sugerido, o gosto que vem como modismo e o gosto natural. (SANTOS, 2013, p. 31).

Em relação ao comentário de SANTOS, constatamos que as preferências musicais podem estar relacionadas ao estimulo familiar e as diversas vivencias ocasionadas no ambiente religioso de cada indivíduo, no qual, este poderá construir uma identidade musical própria, sendo essa constituída de maneira natural ou imposta. Assim como Paula, grande parte dos entrevistados relataram que suas raízes musicais foram constituídas em seu meio familiar, no qual, a religiosidade sempre se fez presente em suas vidas.

Outro exemplo que podemos citar é o de Marceli, uma das alunas entrevistadas que também cita como o contexto religioso e familiar influenciou em sua trajetória musical.

> [...] Meu sonho com a música se despertou desde pequena. Com cinco anos de idade já percebia minha paixão pela música, isso porque, sempre participei de celebrações eucarísticas. Vendo o entusiasmo da minha mãe e meus tios me sentia influenciada. Então posso dizer que o início de tudo se deu através da Igreja Católica. Fui crescendo neste ambiente musical, até que ao sair de casa para viver uma vida de missão fui também experimentando a música em outros espaços, mas sem nenhuma formação direta na área musical. Os anos passaram e aos 30 anos tive a oportunidade de ingressar em um Conservatório de Música [...], no qual conheci a música mais de perto e suas formalidades.

Logo, podemos observar que tanto a vida cristã quanto a base familiar têm grande intervenção na formação musical dos músicos entrevistados, uma vez que, a mesma não baseia apenas na vida acadêmica, mas sim, nas experiências adquiridas ao longo de vida e trajetória.

2. A aceitação do repertório de cunho religioso dentro da academia

Este tópico tem por objetivo relatar as dificuldades e desafios encontrados pelos graduandos e graduados em música, no estudo dos repertórios religioso “erudito” e o repertório cristão dito “popular”, evidenciando a aceitação dos mesmos dentro da academia. Fabiana, graduada em Música pela Universidade Federal de Ouro Preto, expõe sua opinião sobre a aceitação do repertório cristão dito “popular” no meio acadêmico evidenciando o valor da música gospel e seus rituais:

> [...] Os clássicos *negro spirituals* têm canções belíssimas e que todos executam como qualquer outro repertório erudito. Já o preconceito com o repertório popular cristão na área do canto, acredito que seja mais pela técnica vocal, diferente no quesito impostação. Outro exemplo, [...] é a forma como se canta, mudando o

> sotaque da língua portuguesa para uma aproximação com o inglês. [...] Em alguns casos possa ser pelo nível técnico de execução exigido nas canções.

Diante das oito entrevistas realizadas, cinco consideraram uma maior aceitação do repertório religioso erudito em relação ao repertório cristão popular. Sandra relata que uma das suas maiores dificuldades encontradas durante a sua graduação era a não aceitação do seu próprio repertório cristão contemporâneo. Afirma ainda que, foi um dos seus maiores desafios e reforça: "[...] A universidade ao meu ver não dá muito valor, embora a música cristã "popular" seja rica de conhecimentos e técnicas". Sandra também acredita que:

> [...] a música religiosa erudita tem maior aceitação dentro da academia, até mesmo pelo seu contexto histórico e não pela religiosidade em si. Por se tratar de compositores de grande porte como o Bach entre outros, este gênero musical é bem mais aceito e por isso, muitos músicos acabam sendo influenciados musicalmente ao ingressar na universidade. Que músico não quer tocar Bach hoje?

A partir do trecho acima, podemos compreender que a aceitação da música religiosa erudita está ligada a todo um contexto histórico, no qual, alguns compositores como Bach tem um reconhecimento mais expressivo dentro da academia. Assim como Sandra, Bruna (outra ex-aluna entrevistada) considera que: "a faculdade valoriza o repertório religioso erudito, porque é o foco da academia, o erudito ao meu ver sempre vai ser colocado em primeiro lugar no âmbito acadêmico".

Diferentemente de Sandra e Bruna, Lucas (ex-aluno) acredita que a aceitação está relacionada à letra das canções:

> [...] Eu acredito que algumas canções passam despercebidas na universidade quando o aluno chega com um arranjo orquestrado e tão bem elaborado que não perde em nada, pois sua melodia e harmonia são compostas de forma estruturadas e por este motivo, acaba não soando como uma música religiosa e as pessoas apenas apreciam, principalmente se for em outro idioma. Acredito que o preconceito existente está ligado à letra e ao sentido da mesma e, não à melodia, harmonia ou arranjo. Posso citar um exemplo relacionado aos discentes, você se apresenta em um recital e canta uma música em hebraico, fica lindo, maravilhoso! Mas, se você cantar a mesma música em português, talvez muitas pessoas irão criticar [...]. Percebo, que se por um lado há um preconceito do cantor religioso com o repertório que a universidade oferece, por outro lado há também um preconceito da universidade para com o aluno que canta outro tipo de repertório. Quando refiro à universidade, quero dizer docentes e discentes. Penso que, é válido um debate sobre. Essa questão é pertinente. Se me sinto desconfortável é porque percebo alguma coisa e se o outro "torce o nariz" é, porque, ele se sente intimidado e constrangido.

Perante o comentário de Lucas, percebemos que o preconceito com a música cristã "popular" pode estar diretamente relacionado à letra, tendo como exemplo, as experiências e impressões de discentes e docentes observadas ao longo dos recitais abertos para a comunidade acadêmica. Ou seja, a receptividade de uma determinada canção pode estar ligada ao seu idioma apresentado. Já Celina acredita que:

> [...] qualquer que seja a música, de cunho religioso, "erudito ou popular" sofre dificuldades, em termos de aceitação. O repertório erudito cristão é muito escasso, são raras as músicas encontradas, justamente por causa da aceitação da mesma. Por não ser algo vendável.

Em suma, diante da fala de Celina, compreendemos que pode haver uma certa resistência na aceitação dos repertórios cristão "popular" e "erudito", tanto por parte dos discentes quanto por parte dos docentes. Visto que, em alguns questionários pode se notar uma falta de compreensão e aceitação de ambos. Porém, em alguns relatados os entrevistados se disseram desconfortáveis sobre a imposição do repertório proposto pelos docentes.

3. Dificuldades: desafios e constrangimentos vividos em recitais e aulas de canto

O tópico tem por objetivo evidenciar as relações existentes entre os docentes e discentes durante as aulas e recitais ao longo da graduação. Por meio do questionário e com base na seguinte pergunta: *Você já sofreu constrangimento por parte de discentes ou docentes ao se apresentar em recitais de músicas ditas cristã "popular"?* Iremos pontuar experiências vivenciadas pelos discentes e ex- discentes do curso de Música.

Foi comum notar nas entrevistas que todos os alunos sofreram diversos constrangimentos em sua graduação, sobretudo em recitais e em sala de aula. Sandra nos relata que:

> [...] Certa vez, apresentei a professora um repertório cristão "popular" que gostaria de cantar em um dos recitais e fui surpreendida com um "não", ela ainda ressaltou que eu não deveria cantar este tipo de música. Alguns semestres depois, me apresentou um repertório voltado ao Candomblé, naquele instante senti uma estranheza e um preconceito voltado para o meu repertório, pois ambas as peças eram de cunho religioso. Pior foi ouvir dela que a faculdade era laica, embora no momento me provou ao contrário com sua atitude preconceituosa.

Assim como no tópico anterior podemos perceber um certo preconceito ao repertório dito cristã "popular", já que nesse caso a docente ao determinar estilos musicais religiosos específicos, desconsiderou a música apresentada pela discente, que por sua vez era uma peça de cunho religioso "popular" e não de cunho religioso "erudito". Lucas também relata sua experiência com mesmo estilo musical religioso *candomblé*:

> [...] o meu único constrangimento foi começar a ensaiar uma música do candomblé e ver o sentido da letra. Eu levei um tempo para decidir que não iria cantar. O maior constrangimento foi descobrir como eu iria abordar a professora, para dizer que eu não gostaria de cantar certo estilo de música. Então, consegui fazer da melhor forma, pois, a professora tinha uma certa flexibilidade quanto a isso.

Nos dois relatos acima, compreendemos que a imposição muitas vezes é feita pelo docente. No primeiro caso, houve uma discriminação da professora ao dizer à aluna que a

mesma não deveria cantar aquele estilo de música, o que implica em uma desconstrução de toda uma vivência musical feita anteriormente à academia. Já no segundo caso, a professora se mostrou flexível a vontade do aluno e não o obrigou a cantar o repertório proposto por ela. Assim como Lucas, Davi (ex-aluno) diz que não sofreu constrangimentos em recitais, porém, já teve receio em cantar músicas que não condiziam com sua fé.

Observamos que muitas das vezes a resistência, a compreensão e o aceitamento do repertório religioso de cunho "popular" e "erudito", está direcionado à falta de flexibilidade de ambos, pois da mesma forma que a docente impõe um repertório a ser cantado, os discentes reagem com estranhamentos a canções de cunho religioso que não são pertencentes a sua igreja e crença.

Os recitais também foram alvo de desconforto dos alunos. Evidenciaremos relatos de experiências adquiridos nas apresentações de peças de cunho religioso "popular" na área do canto. Bruna relata que se sentiu constrangida por diversas vezes:

> [...] Existe uma hierarquia na academia, onde os alunos que desenvolvem melhor no canto erudito, têm maior atenção do professor. Quando cursava a academia, fui questionada várias vezes pelos colegas, perguntando porque não trabalhava minha voz no canto erudito, que eu tinha potencial etc. E nos recitais era aquele dilema: eu abria ou fechava o recital, por ter um repertório dito popular.

A questão apontada a acima pela Bruna (ex-aluna) referente à atenção maior aos colegas que melhor se destacavam no canto erudito, é um problema recorrente que também foi relatado por atuais alunos do curso. Acreditamos que, a postura do docente possa a vir a desmotivá-los e até mesmo fazer com que os alunos tenham uma resistência maior ao repertório proposto pela academia.

Essa desmotivação também foi relatada por graduandos do curso, que se sentiram constrangidos em recitais. Celina afirma: "[...] quando cantava uma música religiosa cristã "popular" em um recital, percebia que algumas pessoas que assistiam, sendo estes discentes, riam e faziam críticas entre si". Paula também descreve em poucas palavras o seu constrangimento em relação aos discentes, que nos momentos das apresentações faziam deboches e se portavam com sarcasmo a música cristã "popular". Marceli, graduanda, cita que por sofrer um constrangimento imenso, apresentou apenas em um recital a música de cunho religioso "popular", pois, ao final do recital a própria professora disse que a mesma teria que procurar outros repertórios que não fossem relacionados à música cristã "popular".

Concluímos que este é um obstáculo que vem se processando há anos no curso de Música da Universidade Federal de Ouro Preto, pois podemos perceber similitudes entre os depoimentos de graduados e graduandos do curso, nos quais os mesmos descreveram uma desvalorização da música cristã "popular" no âmbito acadêmico. Sendo assim, acreditamos

que seja necessário que os docentes revejam suas metodologias, a fim de atender os futuros alunos de forma que, estes não venham a sofrer quaisquer constrangimentos em relação à música cristã "popular", pois esta, ao nosso ver, merece ser valorizada e reconhecida na academia.

4. Contribuição e reconhecimento da música cristã "popular" dentro da academia

Nesse último tópico é pretendido direcionar as contribuições que a música cristã popular, pode oferecer ao curso de Música da UFOP. Através dos relatos de experiências realizados durante a pesquisa, constatamos que esse gênero musical, assim como o "erudito" pode enriquecer ainda mais a musicalidade dos discentes. Paula afirma que o reconhecimento da música cristã popular irá depender da instituição: [...] "se ela consegue levar as duas ao mesmo nível, o sucesso é garantido, mas se o que é valido é somente o erudito, o popular não tem valor". Desta forma Davi acredita que:

> A música cristã popular pode contribuir muito, pois, é uma técnica voltada mais para o *Soul Music*, na qual, as frases são ornamentadas pelos melismas, *drivers*, portamentos e falsetes. Já ouvi muitos cantores líricos usando da sua técnica para cantar música popular e não obtiveram um bom resultado. Acredito que no futuro a música popular tenha uma representatividade maior dentro da academia, mas será um caminho longo.

Diante do relato de Davi, podemos compreender que muitos cantores líricos não obtiveram bons resultados ao cantar músicas populares, talvez seja pelo fato de uma formação acadêmica voltada apenas a um determinado gênero musical. Por isso, acreditamos que ambas as técnicas "erudita e popular" sejam importantes na formação dos discentes. Para Marceli, a música cristã popular, de modo geral, pode contribuir tanto na liberdade de expressão como na formação do aluno, pois são através das diversas experiências que cada um traça a carreira musical. Segundo Celina:

> [...] a música cristã, ou qualquer outro tipo de música deve ser valorizada dentro da academia, de forma a pluralizar, enriquecer e valorizar, quaisquer cultura, seja esta de minorias ou de massa. Se a academia passar a pensar desta forma a música cristã passará a ter uma maior representatividade, pois sem receios e sem empecilhos as pessoas cristãs ou até mesmo não cristãs passarão a enxergar a riqueza e beleza de tal música, que passará também a ser um instrumento de estudo para desvendar a cultura deste povo.

Assim como Celina, Lucas acredita na riqueza da música cristã popular. Algo que o ex-aluno ressalta é a grande contribuição que essa pode trazer para os estudantes da UFOP, já que se tratando de expressividade corporal o curso se mostra incompleto. Lucas ressalta também que:

> [...] um bom interprete diz o que a letra não diz. Então quer dizer que existe uma carga emocional que precisa ser comunicada na hora do canto, seja ela religiosa, com um efeito cômico ou dramático isso tem que ser passado. [...] nesse ponto o cantor de igreja sai na frente, pois, ele não se contenta somente com a letra, aquele momento ele está vivendo. Esses músicos vêm de um lugar onde o ouvido é muito importante, porque, não é uma apresentação formal com uma partitura na sua frente, ou uma peça que você estudou mil vezes, muitas vezes, é uma música que o padre ou pastor pediu durante a fala dele [...]. Acredito que no ponto de vista prático existem músicos muito preparados e com um ouvido muito bom.

Por fim, entendemos que as contribuições da música cristã "popular" podem estimular na expressividade dos discentes do curso, já que essa não se limita somente a uma partitura. Nem por isso podemos dizer que na área erudita não há expressividade, pois, em suas grandes peças como óperas entre outras, pode se notar um trabalho voltado a essa questão, porém, está não se faz presente nas preparações das peças no departamento. Cogitamos que para se fazer uma boa música é preciso não somente cantar notas afinadas, mas sim, fazer com o ouvinte venha a sentir a totalidade da peça, entendo a sua mensagem e seu significado.

Conclusão

Por se tratar de um curso de licenciatura, a universidade tem como objetivo formar e enriquecer o campo de conhecimento do indivíduo para que o mesmo possa ser um profissional capacitado para dar aula em qualquer área musical.

Se tratando aqui de professores específicos de canto, acreditamos que este campo de conhecimento requer expansão, esclarecimento, compreensão e aceitação de qualquer gênero musical, pois, após ou durante a graduação o indivíduo está sujeito a se relacionar com alunos de diferentes estilos musicais e culturas diversas.

Acreditamos que a música cristã de cunho "popular" pode contribuir muito para a formação de futuros professores, visando que este repertório religioso "contemporâneo" além de ser um universo completamente enriquecedor de técnicas que possam ser exploradas é um meio em que tem ganhado muito espaço no mercado.

Por essa e outras razões, acreditamos que é necessária uma nova reformulação do curso, afim de contribuir e atender a um público que se ingressa na faculdade afim de maiores conhecimentos e capacitações que não seja restrita a penas em um gênero musical específico.

Referências:

BASTOS, Nívea Dias. *A música na educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro 2013.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. *A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade*. São Caetano do Sul 2010.

SANTOS, Marcius Américo dos. *A influência da música evangélica na formação do músico.* Natal 2013.

ARTE-VIDA: PARALELOS ENTRE AS FORMAS SIMBÓLICAS ÉTICA-ESTÉTICA-EXTÁTICA DE SE ESTAR-NO-MUNDO

Eduardo Paes Barretto Filho[343]

Resumo:
O tema do presente trabalho incide sobre as possíveis interfaces entre os discursos políticos, artísticos e religiosos, percebendo de que forma podem ser articuladas as dimensões ética, estética e extática, respectivamente. Este estudo tem como objetivo discutir e compreender quais dimensões do saber podem estar envolvidas nos processos de diferentes manifestações artísticas. Além de almejar estabelecer possíveis relações entre essas formas de simbolização, uma outra questão se impõe: partindo da premissa que o artista, enquanto fabrica sua arte, também fabrica, numa relação dialética, a si mesmo, de que forma essas qualidades contribuem para a auto-subjetivação do indivíduo? Isto é, como elas interferem na maneira de se estar-no-mundo, colaborando para que o sujeito possa criar a si próprio? Visa-se, portanto, compreender como os diferentes valores associados a cada um desses diferentes modos de apreensão / feitura de realidades contribuem na constituição do sujeito e na significação de suas experiências de vida. Para descrever as possíveis relações entre os conhecimentos artísticos, políticos e religiosos na *práxis* do artista, um modelo teórico será delineado. Assim, tal proposta clama por uma abordagem transversal, que extrapola o âmbito específico e fragmentado de cada um dos campos supracitados, estabelecendo uma maior conexão entre eles e vinculando-os intimamente a outros aspectos da vida.

Palavras-chave: Estética. Ética. Arte. Religião. Auto-subjetivação.

"Quem é mestre da arte de viver faz pouca distinção entre o viver e o tempo livre, entre a sua mente e o seu corpo, a sua educação e a sua religião. Com dificuldade, sabe o que é o quê. Persegue simplesmente a sua visão de excelência em qualquer coisa que faça, deixando que os outros decidam se está trabalhando ou brincando. Ele simplesmente acha que está fazendo as duas coisas ao mesmo tempo" (Pensamento Zen, *in* De Masi 2011, p. 115).

Introdução:

Este texto tem como tema a mobilização de diversos tipos de conhecimentos que podem ser implicados em distintos modos de fazer artístico. A partir da discussão dessa temática, objetiva-se apresentar um modelo hipotético capaz de descrever as possíveis relações entre os conhecimentos artísticos, políticos e religiosos na *práxis*[344] do artista. Ou ainda, em outros termos, o escopo do presente trabalho passa por estabelecer uma triangulação entre as dimensões ética, estética e extática.

Levanto, portanto, como questões investigativas, as seguintes perguntas: como os artistas, em sua *práxis*, articulam os conhecimentos artísticos, políticos e religiosos? E de que forma os diferentes valores associados a cada um desses discursos contribuem na auto-subjetivação do sujeito? Isto é, como essas qualidades interferem na maneira de se estar-no-mundo – tanto no âmbito pessoal, quanto

[343] *Mestre em Música pela Universidade de Aveiro. E-mail: dudubarretto@gmail.com*
[344] Vale notar que essa *práxis* está sendo concebida aqui não somente enquanto o "fazer artístico propriamente dito" isoladamente (isto é, aquele que ocorre nos palcos, estúdios, ateliês, etc.), mas integrado a todas atividades da vida.

nas interações sociais –, colaborando para que o sujeito possa criar a si próprio?

Para o desenvolvimento desta proposta, utilizo como método de pesquisa as seguintes fases, também estruturantes do presente artigo: primeiramente, apresento uma revisão da literatura; depois, farei uma proposta de modelo teórico, seguida de uma discussão sobre suas implicações; por último, delinearei algumas considerações finais.

Este texto foi motivado e é um desdobramento do pré-projeto que irei propor para candidatura de doutorado. Estando tal pesquisa ainda em fase embrionária, esta comunicação visa delimitar, ainda de forma inicial, seu âmbito de atuação e traçar o panorama do problema via estado da arte, de modo que seja possível problematizar conceitos, provocar reflexões e fazer conexões que possam contribuir para o seu desenvolvimento. Esta fase do trabalho consiste, portanto, em uma discussão mais teórica, amparada pelos referenciais bibliográficos. No entanto, pretendo aprofundar o assunto, em etapas futuras, a partir de coletas de depoimentos em trabalhos (ainda a serem definidos), de cunho mais participativo, realizados em campo.

Justifico que uma investigação nesta linha se faz pertinente ao contribuir para uma melhor compreensão sobre possibilidades de cruzamentos e uma abordagem mais holística entre os saberes supracitados. Tais relações têm despertado o interesse de diversos autores, mas, na literatura visitada, ainda carece explicações teóricas que apontem como elas operam.

2. Revisão da Literatura:

Ética, estética e êxtase: termos esquivos, de domínios autônomos, cuja imbricação se dá, aparentemente, apenas de maneira fortuita. Mas talvez nem sempre tenha sido assim. Há indícios de que, em tempos primórdios, o que consideramos hodiernamente de política, arte e religião formavam um inextricável amálgama expresso em rituais. João Duarte Filho reconhece que "muitos estudiosos vêem uma certa identidade entre a experiência mística ou religiosa […] e a experiência da beleza" (2000, p. 57). Possivelmente, algo próximo àquilo que Jorge Coli (2013) veio a designar como "*religio artis*", uma vez que ambos discursos envolvem um certo mistério em torno daquilo que transcende nossa compreensão racional e que lida com o inefável[345].

[345] Flavio Barbeitas comenta que há uma "alteridade absoluta da música [e, por que não, estender também às demais artes?] com relação à linguagem e consequentemente ao modo de conhecimento que se pratica no Ocidente. Uma alteridade que, na impossibilidade de ser propriamente conhecida – dada a ausência de linguagem para a sua 'análise' – poderia ser apenas 'vivida', por assim dizer, quase que *experimentada numa relação mística*" (2011, p. 28 – grifo meu). E, em outra ocasião: "a noção geral de música tende a ser representada poeticamente como uma lacuna de certeza, uma falha na pretensão humana a tudo saber e desvendar, um espelho que se impõe ao sujeito para lhe tirar o chão cotidiano, *uma promessa inalcançável de totalidade, uma transcendência*" (2015, p. 65 – grifo meu).

Neste estreito elo, as três expressões constituiriam, de fato, uma mesma e total forma unificada de representar e conviver com os fenômenos do mundo. Em outras palavras, a tênue divisão entre religião, sociedade e cotidiano, era antes suplantada por um intrincado entremeamento mútuo. Gilbert Rouget instiga-nos a refletir até que ponto as diferenças entre necessidades estéticas e religiosas não seriam de fato mais ilusórias do que reais ao suscitar questionamentos se ambas seriam, na verdade, sensivelmente equivalentes uma vez que desempenham funções correlatas:

> E se, no final das contas, a função estética não fosse nada além, para um tipo de sociedade daquilo que seria a função religiosa para um outro? Durante muito tempo a arte não foi, a principal técnica da religião? Não existe então razão para se espantar se, a função religiosa tendo se atrofiado, a arte se constitua como uma finalidade em si (1990, p. 438).

Em *O desencantamento do mundo: uma história política da religião* (1985), Marcel Gauchet também sugere que o culto moderno do individualismo tenha, de certa forma, suplantando o (passado) contexto religioso. Ele argumenta que, com a diminuição da crença religiosa no mundo ocidental, os elementos do sagrado foram sendo incorporados nas relações humanas e em outras atividades de cunho social. Defende assim a existência de experiências do "profano religioso" (ou ainda "religiosidade que se ignora") em nossa época, como é o caso da ascese promovida pela "experiência da arte" que, despida de sua relação especulativa com o sagrado, permanece "uma experiência íntima de ordem espiritual para muitos… o que se busca no êxtase musical é a passagem para um mundo impalpável e mais pleno do que aquele que nos é ordinariamente dado" (Gauchet 2003, p. 312 *apud* Ferry e Gauchet 2008, p. 312). Outro autor que embasa essa linha de pensamento é Rubem Alves:

> O que ocorre com freqüência é que as mesmas perguntas religiosas do passado se articulam agora, travestidas, por meio de símbolos secularizados. Metamorfoseiam-se os nomes. Persiste a mesma função religiosa. Promessas terapêuticas de paz individual, de harmonia íntima, de liberação da angústia, esperanças de ordens sociais fraternas e justas, de resolução das lutas entre os homens e de harmonia com a natureza, por mais disfarçadas que estejam nas máscaras do jargão psicanalítico/psicológico, ou da linguagem da sociologia, da política e da economia, serão sempre expressões dos problemas individuais e sociais em torno dos quais foram tecidas as teias religiosas. Se isto for verdade, seremos forçados a concluir não que o nosso mundo se secularizou, mas antes que os deuses e esperanças religiosas ganharam novos nomes e novos rótulos, e os seus sacerdotes e profetas novas roupas, novos lugares e novos empregos (2008, p. 12-13).[346]

---

[346] Carl Sagan, cientista autoproclamado ateu, defendia (em *O Mundo Assombrado pelos Demônios*) o argumento de que "a ciência não só é compatível com a espiritualidade; é uma profunda fonte de espiritualidade". E Bruno Nettl (2005) estabelece um paralelo que desloca o objeto de idolatração e culto de deuses para artistas (apesar que este não seja, especificamente, o tipo de correlação entre religião e arte que desejo enfocar aqui, mas mais os que serão vistos no próximo parágrafo).

Em relação aos sentimentos de transes ou êxtases[347], o psicólogo positivo Mihaly Csikszentmihaly, em sua obra *A descoberta do fluxo* (1999), relata experiências que provocam insuspeitos estados de consciência, cujos sintomas são os seguintes: estar totalmente focado[348], absorto, envolvido e imerso com a atividade; alteração da percepção temporal e da consciência do ego; serenidade, clareza, paz interior, sensação de júbilo e plenitude. Algo que vai ao encontro da experiência intuitiva (excedendo as intermediações sensorial e/ou lógico-racional) sugerida por Henri Bergson e, por que não, também da epifania[349] religiosa? Os budistas e os sufis fazem referência a estados, designados por *samadhi* e *faná* respectivamente, em que se alcança elevado grau de concentração e absorção, além da anulação perceptiva do ser individual. Com efeito, Stephen Nachmanovitch (1993, p. 40) nos reporta que, em religiões de todo o mundo, há inúmeras referências acerca de alguma misteriosa força trans-subjetiva que sintoniza as pessoas ao ato de criação: *ch'i* na China e *ki* no Japão (a encarnação do grande Tao em cada indivíduo); *kundalini* e *prana* na Índia; *mana* na Polinésia; *orendé* e *manitu* entre os iorqueses e algonquinos; *axé* no candomblé afro-brasileiro; *baraka* para os sufis do Oriente Médio.

No entanto, vale ter prudência com certas categorizações demasiadamente assertivas, estando vigilantes ao fato de que a própria palavra "religião" não pode ser aplicada indiscriminadamente a experiências díspares, podendo assumir significados consideravelmente distintos, por exemplo, para um grego da época clássica e um católico do século XVI, na Espanha (Karnal 2014). Crítica semelhante à chamada fenomenologia, isto é, ao julgamento de situações distintas cuja aproximação só encontram pela ótica do analista (*Idem*), é auferida por Jorge Coli ao atentar que "a ideia de arte não é própria a todas as culturas" (1995, p. 64), e que possuímos uma maneira muito específica de concebê-la. Quando designamos, a partir da seleção de algumas manifestações realizadas por tribos da Nigéria, Angola ou Costa do Marfim, como arte Ekoi, Batshioko ou Wobé, respectivamente, temos que estar cônscios que esta é uma denominação alheia daquelas pessoas que as produziram. Eles não as considerariam como "objetos de arte" e não os faria sentido

[347] José Miguel Wisnik (1989, p. 106), amparado por Gilbert Rouget (1990), propõe uma sútil, mas significativa, distinção entre o êxtase e o transe: ao passo que o transe é proveniente da dinamicidade, um "vazio mental" associado ao movimento do corpo, o êxtase é um estado decorrente do estatismo, da imobilidade.

[348] A "possibilidade do […] aqui-agora [… na arte] vai lhe conferir uma característica de ritual, que se assemelha às antigas celebrações religiosas" (Cohen 2002, p. 118).

[349] Acerca desta questão, Gilmar de Carvalho dá seu contributo ao estabelecer um paralelo entre as forças atuantes nestas duas manifestações culturais, corroborado pela utilização da palavra-chave "epifania": "Um conceito que vem do religioso e encontra nas artes a sua possibilidade de se perfazer, de se concretizar, de poder ganhar uma compreensão maior ou uma tentativa de enunciação, ainda que tímida, desastrada, imperfeita e lacunar" (2011, p. 24).

“conservá-los em museu, rastrear constantes estilísticas ou compor análises formais, como nós fazemos, porque são instrumentos de culto, de rituais, de magia, de encantação” (*Idem, Ibidem*). O mesmo se aplica ao “artesão-artista que esculpia os portais românicos ou fabricava os vitrais góticos”, “para o escultor que realizava Apolo no mármore ou Poseidon no bronze” ou “para o pintor que decorava as grutas de Altamira ou Lascaux”. Assim, o “em si” da obra de arte não é uma imanência, mas tão somente uma projeção que enunciamos daquilo que, para nós, é arte (*Idem, Ibidem*).

Feito essa ressalva, voltamos a delimitar o problema enunciado, concentrando agora mais no elo entre arte e política[350]: desde pelo menos a era moderna, quando foi desencadeada a autonomia da “arte pela arte”, a *sui generis* cisão epistemológica e dicotômica entre os conceitos de “Bem” (ética) e “Belo” (estética) denota uma fratura naquele amálgama. Como efeito, percebe-se uma paulatina supressão de qualquer componente moral-transcendente na “arte ocidentalizada”[351], restringindo doravante sua aplicabilidade a apenas um contexto específico e bem delimitado. Umberto Eco corrobora com esta perspectiva ao dizer que em “diversas épocas históricas criou-se um laço estreito entre o Belo e o Bom” (2004, p. 8); sendo que, “na Grécia Antiga a Beleza não tinha um estatuto autônomo”, estando antes “associada a outros valores” (*Idem*, p. 37). No entanto, nas sociedades complexas contemporâneas, “a arte se separa da moral e das exigências práticas” da vida[352] (*Idem*, p. 330).

Rodrigo Bastos (2013) sustenta que, nas artes ditas “barrocas” (assim como em seus referenciais da antiguidade clássica greco-romana), o “decoro” não era simplesmente um conceito exclusivo às artes, senão antes um predicado que regia toda a conduta moral daquele contexto. Todas as ações do homem (e, nessa época, era praticamente só homens mesmo, no

---

[350] Parece-me ser plausível o consenso geral que há na influência – ou mesmo determinação – exercida pelas religiões na normatividade de preceitos morais e códigos de conduta sociais.

[351] Neste contexto, o termo aqui empregado não designa, necessariamente, a dimensão geográfica, mas antes um tipo de mentalidade desenvolvido predominantemente nas culturas de centros urbanos dos países euro-americanos.

[352] Também as artes marciais orientais e a ioga, por exemplo, foram bastante laicizada durante o processo de “esportização”, sob a pretensa justificativa de, assim, ser “democratizada” (na mercadológica lógica capitalista) uma vez que todo e qualquer vestígio de sua filosofia, possível entrave a seu acesso e livre circulação de consumo, seria banido (ver *A customização da fé* de Leandro Karnal, em https://www.youtube.com/watch?v=vnjVu5q5C1c). No entanto, o sintoma colateral observado em muitos locais é que sua essência (no sentido figurado) foi “subvertida” a uma “mera” ginástica, em que apenas são trabalhados exercícios físicos de posturas (*āsanas*) e respiração (*prāṇāyāma*). Este comentário também atesta tal ponto de vista: “Atualmente, a ioga é bastante praticada como uma atividade para melhorar a saúde física e promover a calma interior. Mas é importante lembrar que, no contexto da religião hindu, o termo ‘ioga’ abrange disciplinas e práticas não só de posturas, mas de moralidade, meditação, conhecimento e devoção, com o objetivo de libertar o ‘verdadeiro ser’ ou consciência […]. Portanto, embora muita gente no mundo ocidental considere a ioga como uma espécie de exercício físico, para os hindus ela é o caminho para ‘libertação final’” (Vários autores 2014, p. 113. As duas últimas aspas são minhas).

quesito de gênero) deveriam ser amparadas por suas finalidades, orientadas por princípios e meios convenientes, primando sempre pela adequação e aprazibilidade dos sentidos. Era, portanto, um conceito estendido a todos os âmbitos das ações humanas.

> Entre o gregos, *prépon* [decoro] não estava restrito apenas ao âmbito das artes, estendendo-se ao conjunto mais abrangente da ética e da política; compreendia, portanto, uma orientação artística, mas também ética-política, destinada a guiar o homem em sua integração ao belo [*kalos*] e ao bem [*agathon*] (*kalokagathía*) – virtudes sobre as quais deveriam repousar as finalidades e os meios das ações e produções humanas (Bastos 2013, p. 33).

Adriana Cavarero ratifica essa perspectiva:

> Na Grécia [Antiga], a música [não qualquer música] é parte fundamental da *Paideia*, a educação que forma o homem virtuoso e o bom cidadão. A música pertence, portanto ao âmbito político, e não ao mundo do entretenimento. Antes do advento da época moderna ou, para falar com Adorno, antes do último Beethoven, a música não se insere entre os temas da estética, mas sim entre os da política (2011, p. 187).

E Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins (2009, p. 282) comentam sobre ambientes em que (ao menos teoricamente) deveria prevalecer a indivisibilidade de valores, onde direitos civis, econômicos, sociais e culturais seriam equivalentemente conjugados, não havendo a primazia de nenhum em detrimento dos demais, mas sim um acúmulo mutualmente fortalecedor. Em outro momento elas ponderam que, na era moderna, também as ciências excluíram "as considerações a respeito do valor, da perfeição, do sentido e do fim", voltando-se para o estudo de um saber "desinteressado"[353], que substituiu as causas finais (ou teleológicas) pelas causas de eficiência operacional (2009, p. 369).

Diante disso, autores como Nicolas Bourriaud (*Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si*), Nadja Hermann (*Ética e estética: a relação quase esquecida*), Rosa Dias (*Nietzsche, vida como obra de arte*), Rogério Lustosa Bastos (*Obra de arte e vida: psicologias sociais, diferentes subjetividades na estética da existência*), Stela Maris da Silva (*A vida como obra de arte*), entre outros, vêm prestando contribuições na discussão sobre este assunto.

2. Proposta de um modelo teórico:

[353] Não obstante, as autoras se posicionam, advertindo que "a ciência não é um saber neutro, desinteressado, puramente intelectual, à margem de questionamento social e político" (2009, p. 343). Portanto, a formação do cientista não deveria "se restringir apenas ao aprendizado de conteúdos, metodologias e práticas" (*Idem*, p. 348).

Parto do pressuposto que as mencionadas formas de conhecimento – assim como outras – consistem na construção de "*versões de mundos*" (Goodman 1995), isto é, que elas não se limitam apenas a operar como diferentes interpretações ou explicações de uma mesma e unívoca realidade pretérita, que existe independentemente delas, mas como agentes que interferem direta e ativamente nas realidades que lhe correspondem (*Idem*, *Ibidem*). Carmo d'Orey, ao comentar acerca do construtivismo radical de Nelson Goodman, diz que "*versões de mundos*" são

> sistemas que ordenam, classificam e categorizam os objectos do seu domínio, i. é, os seus referentes. Estes sistemas são *artefactos* no sentido em que as suas características não são impostas pela espécie de coisas que constitui o domínio que o sistema organiza, mas são o resultado de livres decisões nossas quanto à forma de o organizar. Em particular, são os sistemas que põem as condições para a individuação dos objectos (1995, p. 5).

Na tentativa de melhor conduzir a explanação do modelo teórico aqui proposto, proponho um exercício especulativo: se lançássemos mão da superfície de uma esfera para representar imageticamente diferentes formas de simbolização que constroem "versões de mundos", poderíamos pensar então que, na área desse sólido, haveriam pontos relativos aos discursos científico, político, religioso e artístico. Continuando: ligando entre si, com linhas imaginárias que passassem por dentro do sólido, cada um desses pontos, poderíamos ter como resultante um tetraedro regular no interior da esfera (Figura 1).

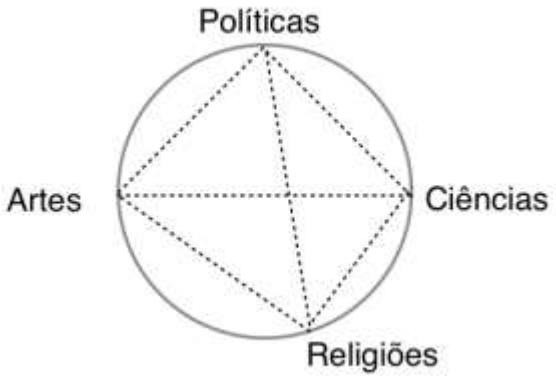


Fig. 1: Representação tridimensional de formas de conhecimento que constroem "versões de mundos"

É importante frisar que, não admitindo a existência de estados puros, esses "vértices" evidenciariam tão somente *zonas* de concentrações e aglomerados que, por vezes, se

entrecruzam. Ou seja, há antes um estreito elo contínuo entre esses pontos do que fronteiras bem definidas.

Seccionando essa esfera no plano que compreende os "pontos" político, religioso e artístico, obteríamos um círculo inscrito por um triângulo equilátero (Figura 2). Esse seria então o objeto de estudo deste trabalho. Vale reiterar que, sendo essa uma figura de simetria radial passível de ser rotacionada dinamicamente, não atribuo hierarquia valorativa entre as diferentes componentes da dita representação.

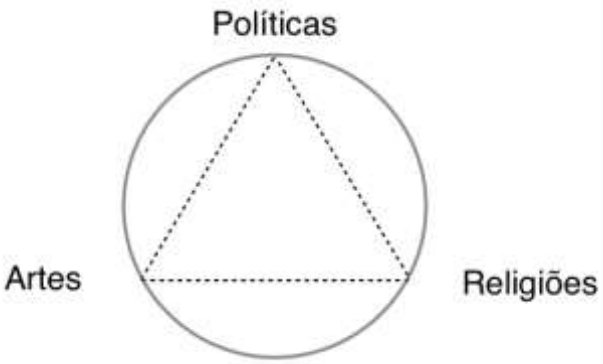


Fig. 2: Representação bidimensional das "versões de mundos" que serão relacionadas neste trabalho

Ao ordenar esses diferentes modos de apreensão / feitura de realidades, com suas respectivas formas de dimensão, intermediação, domínio e utopia, obtemos a seguinte tabela (Tabela 1). Aqui, novamente, vale enfatizar que há apenas uma tendência de maior propensão a cada um desses pólos, mas que, com efeito, há uma intensa e dinâmica interseção entre esses aspectos.

Tab. 1: Características que cada uma dessas formas de conhecimento polarizam

DISCURSO	FILOSÓFICO POLÍTICO	ARTÍSTICO	RELIGIOSO
DIMENSÃO	ÉTICA	ESTÉTICA	EXTÁTICA
INTERMEDIAÇÃO	RACIONAL	SENSORIAL	INTUITIVO
DOMÍNIO	INTERSUBJETIVO	SUBJETIVO	TRANS-SUBJETIVO
UTOPIA	BEM	BELO	SUBLIME

3. Discussão

Feitas essas considerações, o presente estudo visa discutir e compreender quais dimensões do saber são envolvidas no processo de diferentes manifestações artísticas. Além de almejar estabelecer possíveis relações entre essas formas de simbolização, confluindo as dimensões ética, estética e extática, outra questão se impõe: partindo da premissa que o artista, enquanto fabrica sua arte, também fabrica, numa relação dialética, a si mesmo[354] (Sennett 2015), de que forma essas qualidades contribuem para a auto-subjetivação do indivíduo? Isto é, como elas interferem na maneira de se estar-no-mundo – tanto pessoal, quanto social –, colaborando para que o sujeito possa criar a si próprio?

Neste contexto, tomo a arte não tanto enquanto aquilo que é feito, mas mais na forma que esse fazer é operacionalizado. Por outras palavras, não me interessa tanto analisar as qualidades estruturais e expressivas de um produto acabado, senão antes a atitude processual de seus agentes quando se esmeram em bem fazer algo. O foco, portanto, está no *como*[355] o trabalho é realizado. Como respalda o comentário de João Francisco Duarte Júnior:

> O ponto que deve ficar claro de antemão (cuja obscuridade talvez seja o principal material na construção do preconceito quanto ao termo "beleza") é justamente este: a beleza é uma maneira de nos *relacionarmos* com o mundo. Não tem a ver com forma, medidas, proporções, tonalidades e arranjos pretensamente ideais que definem algo como belo. Acabou-se o tempo em que os estudos estéticos ditavam regras de beleza: um objeto podia ser considerado belo apenas e tão-somente se se conformasse com os parâmetros traçados pela corrente estética em voga na época. Beleza não diz respeito às qualidades dos objetos, mensuráveis, quantificáveis e normalizáveis. Diz respeito à forma como nos relacionamos com eles. Beleza é relação (entre sujeito e objeto) (2000, p. 13-14 – grifo meu).

Em suma, busco dar importância à seguinte inquietação: não é espantoso que, em nossa sociedade, "a arte tenha se tornado algo relacionado somente a objetos e não a indivíduos, ou à vida?" (Foucault 1995, p. 261).

---

[354] Evidentemente que esta condição não é um apanágio das artes. Entretanto, assim como Leandro Karnal comentou que "livros, tabela periódica, fórmulas físicas, redação, processos históricos: tudo isso pode ser parte de um projeto [de formação de um ser humano 'completo' e não somente como atividades de carreira]. Desejei reforçar a arte e a música como linguagens específicas para um diferencial humano" (Domingo, 21 de agosto de 2016, Caderno 2, C9, http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,educar-nao-e-adestrar,10000070788. As aspas são minhas), o presente estudo também concentra seu foco nessa área do conhecimento humano. Como diz Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins: "Podemos dizer que o ser humano se faz pelo trabalho, porque ao mesmo tempo que produz coisas, torna-se humano, constrói a própria subjetividade. Desenvolve a imaginação, aprende a se relacionar com os demais, a enfrentar conflitos, a exigir de si mesmo a superação de dificuldades. Enfim, com o trabalho ninguém permanece o mesmo, porque ele modifica e enriquece a percepção de mundo e de si próprio" (2009, p. 67).

[355] "Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles define 'arte' como o conhecimento de como fazer coisas e afirma que na origem da arte está aquele que a faz e não a coisa feita ou sua idéia" (Salgado 2005, p. 51).

Esse deslocamento de enfoque acarreta consequências sob (pelo menos) dois aspectos: Primeiro, sendo uma atividade processual, que acontece no devir, penso que, ao menos aqui, talvez seja mais profícuo eximir da pretensão de querer classificar ontologicamente *o que* é arte, do que estabelecer, conforme sugerido por Nelson Goodman (1995), *quando* algum evento pode funcionar como arte. E segundo, interpretada dessa maneira, o conceito de arte outrossim deixa de ser compreendido primeiramente enquanto uma categoria fixa, feita a partir de propriedades imanentes ao objeto, passando a representar antes níveis dinâmicos de dedicação, esmero e contínuo exercício de aperfeiçoamento de seu interlocutor. Como pondera Richard Sennett, "o artífice representa uma condição humana especial: a do *engajamento*" (2015, p. 30).

Esmiuçando agora cada um desses fatores separadamente: em relação ao primeiro, cogito que esse momento onde "ocorre" a arte poderia ser descrito como um evento autotélico (Csikszentmihaly 1999), isto é, aquele em que a ação já é, *em si mesma*, recompensadora e auto-justificante[356]. De resto, nele se estabeleceria uma sintonia, uma ressonância, uma comunhão entre os agentes envolvidos, aumentando a "vontade de viver" (Schopenhauer), a "vontade de poder" (Nietzsche) e/ou o "élan vital" (Bergson) destes. Entretanto, essa afinidade – assim como também nos discursos científicos, políticos e religiosos – pressuporia algum tipo de crença sincera e devoção. Isso porque, conforme diz Jorge Coli, "qualquer objeto *aceito* como arte, torna-se artístico" (1995, p. 68 – grifo meu).

Parafraseando (e extrapolando para um contexto mais amplo) considerações que Howard Becker (2008, p. 67) tece especificamente acerca do uso da maconha, um indivíduo só é capaz de obter prazer numa experiência quando passa por um processo que o habilite a concebê-la dessa maneira. E isso depende: (i) que a interação entre a experiência e a pessoa produza efeitos reais nesta; (ii) que ela consiga reconhecer tais sintomas e associá-los à prática daquela atividade; e (iii) que ela "aprenda" a gostar das sensações vivenciadas nesse evento. No decurso desse processo, o sujeito desenvolve uma disposição ou motivação para repetir tal ação que não estava e não poderia estar presente quando começou, pois essa envolve concepções que só são possíveis de serem formadas a partir do tipo de experiência real.

[356] A "habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo" (Sennett 2015, p. 19).

Já sobre o segundo aspecto, parece-me que o fato de Fernando Savater (1993, p. 31), por exemplo, estabelecer uma relação de sinonímia entre a "*arte* de viver" e sabedoria, é bastante sintomático de que a palavra arte pode assumir uma conotação de "selo de qualidade positiva / excelência"[357]. Nesse viés, não seria abusivo ecoar a provocação de Michel Foucault: "não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte?" (1995, p. 261). Associar "a forma de relação que tem consigo mesmo à atividade criativa"[358] (*Idem*, p. 262) abre brecha para uma maior conexão entre diversas experiências cotidianas, amiúde percebidas de forma fragmentada e circunscritas restritamente apenas a um âmbito de atuação específico. Destarte, essas seriam extrapoladas, se vinculando intimamente a outros aspectos da vida.

Sintetizando, a ideia a ser investigada é a seguinte: a confluência dos valores ético, estético e extático (entendidos como saberes igualmente importantes) num mesmo propósito poderia dar ensejo para se encarar a "vida enquanto arte".

Fig. 3: "The Self Made Man" (1987), escultura de Bobbie Carlyle

Considerações finais:

[357] A "habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau" (Sennett 2015, p. 30).

[358] Isto porque, do corolário de não conceber o indivíduo como algo dado *a priori*, decorre apenas uma consequência prática: a de que "temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte" (*Idem*, p. 262).

É importante ter em mente que esta reflexão não assume nenhuma presunção de afirmar o fazer artístico enquanto algo salvacionista, em que tal exercício já é, intrinsicamente e *a priori*, assumido como uma espécie de panaceia redentora. O escopo se passa, tão somente, por tentar melhor compreender como essa(s) atividade(s) pode(m) vir a desempenhar benefícios de outras dimensões na vida de um indivíduo, e deste em sua relação com o seu entorno.

Isso posto, julgo que, numa próxima ocasião, será oportuno discutir criticamente, à luz da subjetividade artística, até que ponto o conceito de "Bem", por sua vez, também não está imbuído de valores parciais, que são estabelecidos e legitimados socialmente, ao invés de essencializá-lo como absoluto e universal. Assim, poderá ser mais esmiuçado os paralelos entre arte e política, vistos aqui (no final da seção "Revisão da literatura" deste trabalho) de forma abreviada.

Considero que também será bastante relevante refletir e problematizar sobre as limitações dessa capacidade de se auto-constituir. Isto é, verificar até que ponto somos efetivamente autônomos para termos uma *vita activa* e atuar como o *Homo faber* (Arendt, 2007), ou como "o homem que faz a si mesmo", proposto pelo humanismo renascentista de Pico della Mirandola ("tu, árbitro e soberano artífice de si mesmo, te plasmasses e te informasses, na forma que tiveres seguramente escolhido" (2011, p. 53)), e que é ecoado no *Coriolano*, de Shakespeare ("Sou o meu próprio criador" (*apud* Sennett 2015, p. 24)), entre muitos outros. E, por último, ter a prudência para resguardar que, ainda que guarnecida com as mais nobres das intenções, "a busca da perfeição pode ser uma das formas do abismo humano. Lembremos mitos como o de Babel ou Prometeu" (Pondé 2010 p. 61), que sugerem as potencialidades perniciosas que também estão latentes nas utopias: o termo *pharmakon* pode significar, ambiguamente, tanto remédio quanto veneno… o que muda é apenas a dose (Platão 2000).

Referências:

ALVES, Rubem. *O Que é Religião*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 4ª edição. São Paulo: Moderna, 2009.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARBEITAS, Flavio. *Música, linguagem, conhecimento e experiência*. Rio de Janeiro: Terceira Margem, Número 25, julho / dezembro 2011.

_____. *Representações e apropriações da música na poesia: um caso de intermidialidade?*. Revista interfaces, número 23, vol. 2, julho / dezembro 2015.

BASTOS, Rodrigo. *A maravilhosa fabrica de virtudes: o decoro na arquitetura religiosa de Vila Rica, Minas Gerais (1711-1822)*. São Paulo: Edusp / Fapesp, 2013.

BECKER, Howard Saul. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CARVALHO, Gilmar de. *A dessacralização da performance*. In: OLIVEIRA JÚNIOR, Wellington de (organizador). *A performance ensaiada*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

CAVARERO, Adriana. *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense (col. Primeiros Passos, nº 33), 1995.

_____. *Louvação da noite*. In: *Café filosófico: A espiritualidade da arte*, Campinas, 2013, https://www.youtube.com/watch?v=5E1hzxyyMKo.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DE MASI, Domenico; TOSCANINI, Oliviero. *A felicidade*. São Paulo: Globo, 2011.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O que é beleza (experiência estética)*. São Paulo: Brasiliense (col. Primeiros Passos, nº 50), 2000.

ECO, Umberto. *História da beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FERRY, Luc; GAUCHET, Marcel. 2008. *Depois da religião*. Organizado por DIFEL. Rio de Janeiro.

FOUCAULT, Michel. *Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho*. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)* (p. 253-278). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GAUCHET, Marcel. *Le désenchantement du monde: une histoire politique de la religion*. Paris: Éditions Gallimard, 1985.

GOODMAN, Nelson. *Modos de fazer mundos*. Porto: Edições Asa, 1995.

KARNAL, Leandro. *Pecar e perdoar: Deus e o homem na história*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. *Discurso sobre a dignidade do homem*. Tradução e introdução de Maria de Lurdes Sirgado Ganho. Lisboa: Edições 70, 2001.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. São Paulo: Summus, 1993.

NETTL, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana: University of Illinois Press, 1995.

PONDÉ, Luiz Felipe. *Contra um mundo melhor: ensaios do afeto*. São Paulo: Leya, 2010.

PLATÃO. *Fedro ou da beleza*. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

ROUGET, Gilbert. *La musique et la transe*. Trad. Rosângela Pereira de Tugny. Paris: Gallimard, 1990 (2ª edição).

SALGADO, José Alberto. *Construindo a profissão musical – uma etnografia entre estudantes universitários de Música*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Vários autores. *O livro das religiões*. São Paulo: Globo Livros, 2014.