

**Atena**  
Editora  
Ano 2019

**Música,  
Filosofia  
e Educação 3**

Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

## Música, Filosofia e Educação 3

Atena Editora  
2019



2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

M987 Música, filosofia e educação 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Música, Filosofia e Educação; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-106-0

DOI 10.22533/at.ed.060190402

1. Música – Filosofia e estética. 2. Música – Instrução e estudo.  
I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 780.77

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

“Música”, como obra musical, possui também multidimensionalidade, pois é constituída pelo dinâmico inter-relacionamento entre a tradição composicional e a tradição interpretativa. Inclui-se, nessa dinâmica, a audiência e a crítica musical. A obra de arte musical não é apenas o seu registro gráfico (a partitura, por exemplo). A obra de arte musical tem: a dimensão da composição, um design sonoro particular, projetado pelo compositor; a dimensão execução-interpretação, representada pela tradição interpretativa; a dimensão prático-específica, compartilhada pela tradição da prática musical é a execução de padrões musicais organizados por uma ação artística, um design sonoro, que revela costumes e tradições de uma prática, e seus respectivos comprometimentos ideológicos. Dessa forma, MÚSICA (a prática humana), Música (as manifestações contextuais de MÚSICA) e música (as obras de arte) são dimensões de uma mesma atividade, do que se depreende que o fazer musical este fazer não é simplesmente um ato mecânico, mas um pensar em ação, a centralidade da educação do sentimento e da sensibilidade estética valorizava demais o conhecimento verbal sobre música, tendo uma atitude passiva de contemplação e de descrição da música. A Arte faz relação com o real e por isso nos afeta de forma arrebatadora, nos transportando a lugares e momentos onde podemos ser o que quisermos ser. A obra de arte é singular, pois distinta de experiência sensível a experiências sensível que se dá em cada um de nós. Eis o mistério da arte, seja ela a música, a poesia, a imagem, a arte visual, entre outras. Toda essa multiplicidade de formas de arte nos convida a nos experimentar, atravessando como uma lança em nós, provocando rupturas, desvios. Assim, ficamos em estado de “redenção reflexiva”. Nietzsche quando afirma ser a “arte trágica” uma fusão entre a ordem e o caos que não se compromete com a linearidade, mas sim com a expressão da nossa natureza, que é feita de multiplicidades. Por essa razão, a arte provoca por meio de suas formas, por analogia, uma multiplicidade de reações dos seus ouvintes e espectadores. A criança, por sua vez, expõe sua natureza liberta de julgamentos de valor. Segundo Freud (1997, p. 22): “A vida tal como a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis. A fim de suportá-la, não podemos dispensar as medidas paliativas”. Essas se referem tanto às diferentes instituições, de caráter associativo, político, educativo, econômico, religioso que o ser humano inventa como possibilidade de diminuir os sofrimentos que provêm do “próprio corpo” e “do mundo externo”, como dos “relacionamentos com os outros homens” (FREUD, 1997).

**No artigo PESQUISA E PRÁTICA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNINDO HUMANIZAÇÃO E IDENTIDADE**, as autoras Mariana Barbosa Ament, Natália Búrigo Severino buscou compreender maneiras de possibilitar aos licenciandos uma formação alicerçada nos pressupostos da educação libertadora, humanizadora por meio de uma pesquisa-ação. Já a segunda pesquisa, publicada em 2015, por meio de conversas e entrevistas, buscou compreender, com licenciados em Música, quais as aprendizagens

mais significativas da participação e vivência no programa de modo a refletir sobre como essa experiência auxiliou na construção de suas identidades profissionais. No artigo **PRÁTICA E ENSINO EM EDUCAÇÃO MUSICAL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO ATRELADO À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEU PROCESSO** os autores **Natália Búrigo e Rômulo Ferreira Dias** trazem um relato da vivência desta disciplina, contextualizando sua dinâmica em sala, sua inserção na extensão e apresenta como alternativa para a avaliação da participação dos alunos, o portfólio. No artigo **Práticas musicais do cotidiano na Iniciação científica: diários de pesquisa em ambientes religiosos cristãos, os autores Ana Lúcia Louro e André Reck** Relatam uma pesquisa de Iniciação Científica, a partir da perspectiva da valorização dos conhecimentos cotidianos na formação de professores de música. No artigo **PROJETO A ESCOLA VAI À ÓPERA: O “OUVIR MÚSICA” DOS ALUNOS DO EDUCANDÁRIO GONÇALVES DE ARAÚJO, as autoras Ana Claudia dos Santos da Silva Reis e Maria José Chevitarese de Souza Lima** relatam a avaliação da experiência musical vivenciada por alunos do Educandário Gonçalves de Araújo através da participação no projeto “A escola vai à ópera”.

No artigo **Quais os nossos deveres em relação às gerações futuras? What are our duties towards future generations?** O autor **Luís Manuel Cabrita Pais Homemensaio** visa responder à questão do dever sobre as gerações futuras a partir da condição de ouvinte (acousmata) sobre a indagação de Gustav Mahler “O que me dizem as crianças?” (mote do último andamento da Sinfonia n.º 4, sonante com A Canção das Crianças Mortas, A Canção da Terra e a Sinfonia n.º 9, especialmente o primeiro andamento). No artigo **Reflexões sobre a Educação na sociedade atual** a autora **Eliete Vasconcelos Gonçalves** Analisar a relação que a escola tem com o significado de educação em seu sentido atual e compreender os motivos que levaram ao modo de formação fragmentada que temos vivenciado atualmente em nosso sistema educacional. No artigo **UM ESTUDO SOBRE MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS EM AULAS DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO FLUXO**, as autoras **Célia Regina Vieira de Albuquerque Banzoli e Rosane Cardoso de Araújo**, buscam verificar a interligação da motivação nas atividades de aulas de instrumentos musicais coletivas, com crianças de 08 a 11 anos, e a Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi (1999). No artigo **UM MODELO DE SOFTWARE PARA A APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA DE EXPRESSIVIDADE MUSICAL IDIOMÁTICA NO JAZZ**, os autores **Endre Solti e José Fornari** propõem a criação de um aplicativo para dispositivos móveis (app) para o ensino da expressividade musical idiomática a distância na guitarra elétrica ou violão, baseado em estratégias de aprendizagem da língua falada e escrita. No artigo **UMA INTERSECÇÃO ENTRE HERMENÊUTICA, PEDAGOGIA, E ÉCFRASE: NOTAS DE PROGRAMA**, o autor **Marcos Krieger** A expectativa de um texto que auxilie o ouvinte a entrar na experiência estética numa sala de concertos já é uma tradição com mais de duzentos anos. No artigo **VERA JANACOPULOS – A CANTORA E SUA ARTE**, a autora **Anne Meyer** visa apresentar as práticas vocais e

interpretativas utilizadas pela cantora brasileira Vera Janacopulos, reconhecida por renomados músicos da primeira metade do século XX, por seu alto grau de excelência na execução do repertório merístico deste período, de modo a subsidiar cantores em suas performances de concerto. No artigo **VILÉM FLUSSER, JAIR RODRIGUES E A MÚSICA COMO METÁFORA** VILÉM FLUSSER, JAIR RODRIGUES AND MUSIC AS METAPHOR, a autora Marta Castello Branco, busca refletir o caráter geral da obra de Flusser sobre música, onde aspectos de sua biografia, somados à associação a alguns de seus temas fundamentais como a língua ou as novas mídias, fazem com que a música ganhe um caráter de metáfora, acompanhando e esclarecendo o sentido do pensamento geral de Flusser. No artigo **O ENSINO DE SAMBA-REGGAE BASEADO NA TEORIA ESPIRAL DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE SWANWICK E TILLMAN**, do autor Alexandre Siles Vargas, busca relacionar o ensino do Samba-Reggae com as dimensões da crítica musical: Material, Expressão, Forma e Valor da referida Teoria. No artigo **O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DA MÚSICA: A VIVÊNCIA DE HISTÓRIAS COMO RECURSO**, Lúcia Jacinta da Silva Backes, busca-se construir uma teoria vivencial da música, envolvendo uma narrativa literária, confecção de materiais e a prática/vivência dessa narrativa em forma de dramatização para aprender teoria musical. No artigo **O processo de transcrição para canto e violão da Ária (Cantilena) da Bachianas Brasileiras nº 5 de Heitor Villa-Lobos**, realizado pelo próprio compositor, o autor Thiago de Campos Kreutz aborda a transcrição para canto e violão da Ária (Cantilena) da Bachianas Brasileiras n.5 de Heitor Villa-Lobos, originalmente escrita para soprano e octeto de violoncelos. No artigo **O RITMO ALÉM DA REGRA E O CONCEITO DE TIME LINE EM GRAMANI**, os autores Bianca Thomaz Ribeiro e Luiz Henrique Fiaminghi, apresentam a rítmica de José Eduardo Gramani em uma perspectiva semântica que vai além da métrica e utiliza os ostinatos não como tempo marcado, mas como tempo moldado. No artigo **O USO DO GNU SOLFEGE COMO ELEMENTO FACILITADOR DA PERCEPÇÃO MUSICAL** - um olhar tecnológico aplicado à educação musical na escola pública brasileira o autor Luiz Espindola de Carvalho Junior, busca analisar a utilização de software livre para o ensino musical, com atenção concentrada na relação ensino-aprendizagem do solfejo na escola pública brasileira. No artigo **PERFORMANCE VOCAL: INTERPRETAÇÃO E CORPO EM INTER-RELAÇÃO** os autores Daniele Brigunte e Flávio Apro aborda a performance vocal, destacando o corpo do cantor como recurso técnico e expressivo. Ressalta, ainda, a relação entre o gesto corporal do cantor e a estrutura formal da obra executada. O artigo **PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA E SUA APLICABILIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM ESTUDO COM ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM CUIABÁ**, as autoras Vivianne Aparecida Lopes e Taís Helena Palhares discute questões inerentes à utilização de diferentes perspectivas metodológicas de educação musical no contexto da educação básica pública em Cuiabá – Ensino Fundamental e Ensino Médio. **PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DE ENSINO INSTRUMENTAL NA**

**ESCOLA BÁSICA E SUA APLICAÇÃO NA UEB GOMES DE SOUSA, SÃO LUÍS – MA**, o autor Daniel Ferreira Santos relatar a implementação de um projeto de iniciação à prática de instrumentos musicais em uma escola da zona rural de São Luís – MA, como forma complementar ao ensino e aprendizagem musical dos alunos das séries finais do ensino fundamental.

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
PESQUISA E PRÁTICA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNINDO HUMANIZAÇÃO E IDENTIDADE	
Mariana Barbosa Ament Natália Búrigo Severino	
DOI 10.22533/at.ed.0601904021	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
PRÁTICA E ENSINO EM EDUCAÇÃO MUSICAL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO ATRELADO À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEU PROCESSO AVALIATIVO	
Natália Búrigo Severino Rômulo Ferreira Dias	
DOI 10.22533/at.ed.0601904022	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>16</b>
PRÁTICAS MUSICAIS DO COTIDIANO NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA: DIÁRIOS DE PESQUISA EM AMBIENTES RELIGIOSOS CRISTÃOS	
Ana Lúcia Louro André Reck	
DOI 10.22533/at.ed.0601904023	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>27</b>
PROJETO A ESCOLA VAI À ÓPERA: O “OUVIR MÚSICA” DOS ALUNOS DO EDUCANDÁRIO GONÇALVES DE ARAÚJO	
Ana Claudia dos Santos da Silva Reis Maria José Chevitarese de Souza Lima	
DOI 10.22533/at.ed.0601904024	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>35</b>
QUAIS OS NOSSOS DEVERES EM RELAÇÃO ÀS GERAÇÕES FUTURAS?	
Luís Manuel Cabrita Pais Homem	
DOI 10.22533/at.ed.0601904025	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>58</b>
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE ATUAL	
Eliete Vasconcelos Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.0601904026	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>70</b>
UM ESTUDO SOBRE MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS EM AULAS DE INSTRUMENTOS MUSICAIS SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO FLUXO	
Célia Regina Vieira de Albuquerque Banzoli Rosane Cardoso de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.0601904027	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>83</b>
UM MODELO DE SOFTWARE PARA A APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA DE EXPRESSIVIDADE MUSICAL IDIOMÁTICA NO JAZZ	
Endre Solti José Fornari	



DOI 10.22533/at.ed.0601904028

**CAPÍTULO 9 ..... 91**

UMA INTERSECÇÃO ENTRE HERMENÊUTICA, PEDAGOGIA, E ÉCFRASE  
NOTAS DE PROGRAMA.

[Marcos Krieger](#)

DOI 10.22533/at.ed.0601904029

**CAPÍTULO 10 ..... 107**

VERA JANACOPULOS – A CANTORA E SUA ARTE

[Anne Meyer](#)

DOI 10.22533/at.ed.06019040210

**CAPÍTULO 11 ..... 125**

VILÉM FLUSSER, JAIR RODRIGUES E A MÚSICA COMO METÁFORA

[Marta Castello Branco](#)

DOI 10.22533/at.ed.06019040211

**CAPÍTULO 12 ..... 140**

O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO PARA CANTO E VIOLÃO DA ÁRIA (CANTILENA) DA BACHIANAS  
BRASILEIRAS Nº 5 DE HEITOR VILLA-LOBOS, REALIZADO PELO PRÓPRIO COMPOSITOR

[Thiago de Campos Kreutz](#)

DOI 10.22533/at.ed.06019040212

**CAPÍTULO 13 ..... 158**

O RITMO ALÉM DA REGRA E O CONCEITO DE *TIME LINE* EM GRAMANI

[Bianca Thomaz Ribeiro](#)

[Luiz Henrique Fiaminghi](#)

DOI 10.22533/at.ed.06019040213

**CAPÍTULO 14 ..... 166**

O USO DO GNU SOLFEGE COMO ELEMENTO FACILITADOR DA PERCEPÇÃO MUSICAL -UM  
OLHAR TECNOLÓGICO APLICADO À EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA-

[Luiz Espindola de Carvalho Junior](#)

DOI 10.22533/at.ed.06019040214

**CAPÍTULO 15 ..... 176**

PERFORMANCE VOCAL: INTERPRETAÇÃO E CORPO EM INTER-RELAÇÃO

[Daniele Briguento](#)

[Flávio Apro](#)

DOI 10.22533/at.ed.06019040215

**CAPÍTULO 16 ..... 182**

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA E SUA APLICABILIDADE NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM ESTUDO COM ALUNOS DA REDE PÚBLICA  
DE ENSINO EM CUIABÁ

[Vivianne Aparecida Lopes](#)

[Taís Helena Palhares](#)

DOI 10.22533/at.ed.06019040216

**CAPÍTULO 17 ..... 197**

PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DE ENSINO INSTRUMENTAL NA ESCOLA BÁSICA E SUA APLICAÇÃO NA UEB GOMES DE SOUSA, SÃO LUÍS – MA

[Daniel Ferreira Santos](#)

**DOI 10.22533/at.ed.06019040217**

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 204**

## PESQUISA E PRÁTICA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNINDO HUMANIZAÇÃO E IDENTIDADE

**Mariana Barbosa Ament**

CEUCLAR São Carlos – São Paulo

**Natália Búrigo Severino**

UFSCar

São Carlos – São Paulo

**RESUMO:** Neste artigo, apresenta-se o encontro de duas pesquisas de Mestrado realizadas pelas autoras deste trabalho, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, que tratam da formação inicial de educadores musicais partindo de experiências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na UFSCar (PIBID). Por meio da construção coletiva do termo educação musical humanizadora, os pressupostos teóricos e a concepção de educação são construídas nas duas produções de modo que as mesmas se complementam. A primeira pesquisa, publicada em 2014, buscou compreender maneiras de possibilitar aos licenciandos uma formação alicerçada nos pressupostos da educação libertadora, humanizadora por meio de uma pesquisa-ação. Já a segunda pesquisa, publicada em 2015, por meio de conversas e entrevistas, buscou compreender, com licenciados em Música, quais as aprendizagens mais significativas da participação e vivência no programa de modo a refletir sobre como essa experiência

auxiliou na construção de suas identidades profissionais. Constatou-se que a escola deve ser o locus de formação do educador musical e que oportunizar experiências aliadas aos estudos na graduação e à imersão prática na escola de maneira segura, com apoio e orientação e compromisso dos professores universitários se apresentou consistente para a formação, beneficiando também o caminho para a identidade profissional dos educadores que participaram das pesquisas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Educação Musical Humanizadora. Identidade Profissional.

**ABSTRACT:** In this article, we present the meeting of two master's studies conducted by the authors of this work, in the Graduate Program in Education at the Federal University of São Carlos, which deal with the initial formation of musical educators starting from experiences in the Institutional Program of the scholarship of Initiation to Teaching (PIBID) at UFSCar. Through the collective construction of the term humanizing musical education, the theoretical presuppositions and the conception of education are constructed in the two productions so that they complement each other. The first research, published in 2014, sought to understand ways to enable the graduating a formation based on

the assumptions of liberating, humanizing education through an action research. The second research, published in 2015, through conversations and interviews, sought to understand, with graduates in Music, the most significant learning experiences and participation in the program in order to reflect on how this experience helped in the construction of their professional identities. It was verified that the school should be the locus of training of the musical educator and that to provide experiences allied to the studies in the graduation and to the practical immersion in the school of safe way, with support and orientation and commitment of the university professors presented itself consistent for the formation, benefiting also the way to the professional identity of the educators who participated in the research.

**KEYWORDS:** Teacher training. Humanizing Music Education. Professional Identity.

## **1 | INTRODUÇÃO: PESQUISAS SOBRE E PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS**

Este artigo se constitui em uma união dialógica de duas pesquisas de mestrado realizadas entre os anos de 2012 e 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Essas pesquisas tiveram, como o eixo de encontro, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), formado por alunos do curso de Licenciatura em Música da UFSCar, na qual as pesquisadoras atuaram como orientadoras.

Deste modo, o tema central de suas pesquisas foi a formação de educadores musicais. Complementarmente, uma pesquisa analisa quais as maneiras de possibilitar a esses licenciandos, bolsistas do PIBID, uma formação pedagógica e musical, alicerçada nos pressupostos da educação libertadora, humanizadora; e a outra, também alicerçada nestes pressupostos, buscou compreender, com os bolsistas já formados, quais as aprendizagens mais significativas da participação no PIBID e o que essa experiência auxiliou na construção de suas identidades profissionais.

Assim, as autoras têm a intenção de trazer para este artigo um recorte das duas pesquisas, apresentando, de forma cuidadosa, os processos educativos inerentes à formação inicial de educadores musicais, de modo que esta etapa inicial possa contribuir para a construção do tornar-se educadores e para o sentir-se profissional da educação musical.

Alicerçadas nos conceitos e nas concepções de educação que ambas vêm estudando e trabalhando sobre humanização e educação libertadora, trarão, por meio de um diálogo, as duas pesquisas e algumas considerações acerca da formação inicial de educadores musicais. Espera-se que esta união possa contribuir para ações de educadores formadores e olhares mais significativos para a construção da identidade do educador musical.



## 2 | EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANIZADORA: UMA IDEOLOGIA NECESSÁRIA

De acordo com Paulo Freire (1996), os seres humanos passam por um processo denominado “educabilidade”. Este processo acontece devido ao fato de sermos seres inconclusos, e por termos consciência (em maior ou menor grau) da nossa limitação ontológica. A consequência disso é que, diferentemente de outros seres, buscamos maneiras de avançar, sair dessa condição, ou seja, buscamos *ser mais*. É por isso que Libâneo (1990, p. 17) afirma que “[...] não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade”. Assim *prática* é nosso viés, ou seja, é a prática que nos aproxima da experiência, da vivência, da reflexão sobre a mesma – é o que nos impulsiona a *ser mais*.

Autores como Oliveira et al. (2009) e Fiori (1991) nos mostram a relação ser-humano  $\leftrightarrow$  experiência  $\leftrightarrow$  prática educativa: uma vez que as práticas sociais geram nos envolvidos o conhecimento de si, do outro, do mundo, ela é capaz de dar significado e transformar a realidade em que vivem, e este processo pode gerar autonomia, um dos pilares para a libertação das relações opressoras. Sendo assim, “[...] o movimento em direção à liberdade, assim entendida, define o processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação” (FIORI, 1991, p. 84).

Em consonância com esta concepção, a escola, como um espaço privilegiado para a atuação profissional e política do professor, é aqui valorizada e traz consigo a justificativa da importância de uma formação do educador que seja capaz de assumir essa prática profissional e política de maneira amorosa. Paulo Freire defende que “ensinar exige comprometimento”, assim, segundo o autor, “não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar minha maneira de ser, de pensar politicamente” (Freire, 1996, p. 96). Para ele, é necessário que o discurso teórico se aproxime cada vez mais, até ao ponto de “confundir-se”, com a prática. Desse modo, apresentamos a concepção que traduz a nossa forma de estar e atuar no mundo: a educação musical humanizadora.

Construído a várias mãos na Universidade Federal de São Carlos, em estudos e pesquisas no programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, educação musical humanizadora é um conceito que prioriza o ser humano integralmente, de modo que a autonomia, os processos educativos decorrentes de diversos espaços que não só os espaços formais de ensino, a alteridade, o diálogo, a curiosidade, a criatividade, sejam igualmente reconhecidos e utilizados nos processos da construção do conhecimento, ao lado dos conteúdos da própria área de formação, em nosso caso, a Música. Ou, nos termos de Koellreutter, trata-se de uma educação musical:

[...] não orientada para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar a atividade, como, por exemplo faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação

dos interesses pessoais aos do grupo; as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória e, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão, em nosso tempo (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 42).

De acordo com Kater (1993), para a existência de uma educação musical que caminhe sob os pressupostos da educação como prática da liberdade, ou seja, uma educação musical humanizadora, é necessária a preparação do educador: “para encantar, é preciso encantar-se” (Ostetto, 2003).

### **3 | O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E SIGNIFICATIVAS**

Pouco se discute em que condições a formação do educador musical deve se dar, quais as habilidades que o professor formador deve ter para garantir uma formação de qualidade para esse futuro educador, e de que maneiras é possível garantir essa formação de qualidade. Por meio de uma pesquisa-ação, a pesquisadora Severino acompanhou um grupo de licenciandos em Música, bolsistas do PIBID, entre 2012 e 2013, com o objetivo de verificar de que maneiras é possível oportunizar uma formação musical e pedagógica a partir dos pressupostos da educação libertadora. Para isso, a pesquisadora acompanhou o trabalho dos bolsistas na escola em que atuavam, e realizou intervenções e orientações durante as reuniões de planejamento, a fim de contribuir com o trabalho que estava sendo realizado, e alcançar os objetivos da pesquisa.

Considerando que a busca por uma educação humana, dialógica, autônoma, deve estar centrada em experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade; a pesquisa propôs situações para que os licenciandos estimulasse suas capacidades de dialogar, de buscarem a práxis, de se tornarem responsáveis, e assim, ter uma formação que, de fato, os preparasse para atuarem com competência e autonomia.

Dessa forma, em algumas reuniões de planejamento, foi possível orientar estudos e realizar intervenções a fim de que o grupo, em conjunto, pensasse e estudasse algumas questões importantes que surgiram ao longo do trabalho: a necessidade de se abrir para o diálogo, a importância de estudar, a dificuldade do trabalho em grupo, a reflexão e a autocrítica, como lidar com a indisciplina, o papel da música na escola regular, o cuidado com o julgamento/rótulos, entre outras questões.

Nestes encontros, os bolsistas puderam reconhecer a necessidade da aproximação da teoria com a prática, juntamente com a reflexão sobre essa teoria e essa prática; do diálogo, imperativo para a construção de um trabalho coletivo; da alegria, fundamental para cativar e contagiar os alunos com quem estavam trabalhando; da amorosidade com as pessoas envolvidas e do compromisso com o trabalho que

realizavam, que os fizeram ser solidários, proporcionando aulas acolhedoras, propícias para a aprendizagem; e, por fim, da autonomia, essencial para eles pudessem escolher, opinar, decidir o que seria melhor para os seus alunos, para refletir sobre a sua própria postura, para procurar novos saberes.

A pesquisa concluiu que se buscamos uma educação musical humanizadora, torna-se necessário ensinar aos futuros educadores musicais o que é essa educação musical humanizadora, porque ela é necessária, e como buscar essa educação. No entanto, como explica Madalena Freire (2008), não basta apenas criar um ambiente na qual esse conceito, essa filosofia possa ser ensinada: o maior desafio é acompanhar o processo de “realfabetização” do pensamento e da reflexão, desse futuro educador. Acredita-se que a pesquisa tenha conseguido, pelo menos durante a sua execução, orientar e acompanhar neste processo de descoberta, como pode ser comprovado na fala de um dos licenciados, sujeitos da pesquisa:

Eu era, talvez ainda seja um pouco, apenas um estudante de música voltado para a música, hoje acredito que [...] sou um estudante de música voltado para as pessoas. Nesse sentido talvez a maior mudança em mim que aconteceu ou está acontecendo é acreditar que a música de uma maneira geral melhora as pessoas, melhora a gente. E o ensino de música, hoje eu sei disso, é muito mais do que ensinar música (B., 2012 in SEVERINO, 2014, p. 100).

#### **4 | IDENTIDADE DOCENTE: A ESCOLA COMO ESPAÇO ÍMPAR AO LICENCIANDO**

Considerando a educação formal, o espaço escolar ainda é aquele mais acessível à maior quantidade de pessoas e possui um currículo composto pela oferta de diversos saberes considerados necessários à formação integral de um ser humano. Assim, entendemos a escola como o lugar para o qual o licenciando em educação musical deva ser prioritariamente formado. Porém, sabemos que as condições para o educador musical estar e querer estar na escola muitas vezes fazem com que o mesmo não possa ou não escolha atuar nesse lócus.

Na segunda pesquisa, concluída em 2015, a pesquisadora Ament teve aceite de três educadores musicais para participar como sujeitos, todos ex-bolsistas do PIBID, sendo dois deles também sujeitos da pesquisa realizada em 2014.

O processo de autonomia reflexiva também se deu nas conversas dos três sujeitos, trazendo a recordação dos registros de portfólio e do aprendizado prático que tiveram como pontos chaves para a escolha de seus próprios caminhos e possibilidades de atuação profissional. Os sujeitos compartilharam seus arquivos, onde foram encontradas descrições metodológicas, organizações de planejamento de conteúdo, de atividades e reflexões sobre as vivências dos próprios bolsistas, tendo como foco o aprendizado musical e interdisciplinar dos alunos da escola.

O ato de ver-se professor enquanto está na formação inicial é muito importante para que a segurança no trato do cotidiano da profissão seja construída. Podemos

ver na fala de M. como o compromisso com o trabalho foi se deliniando em diferentes estâncias:

Como somos participantes de um grupo, tornou-se necessário o cuidado nas relações interpessoais: “saber ouvir”, “saber falar”, respeitar e contribuir. (M., 2011, in AMENT, 2015, p.94)

F. traz, em conversa com a pesquisadora, que a participação e vivência que o programa lhe proporcionou, lhe deu ferramentas para o discernimento de querer ou não estar naquele espaço (na escola):

[...] acho que ter estado lá, nesses três anos no PIBID, fortaleceu demais isso porque eu cheguei lá (na escola, depois de formado), sem 75% das dúvidas que eu tinha de ser professor [...] (F., 2014, in AMENT, 2015, p.129).

Nóvoa (1997) reconhece esse processo autônomo como indispensável para que a identidade profissional seja bem definida e para que o educador consiga olhar para sua trajetória e compreender os dilemas da profissão que ele mesmo escolheu.

Dos três educadores, sujeitos da pesquisa, apenas um está atuando como educador musical na escola, porém mesmo que a escola não seja o lócus de atuação dos três educadores, o exercício prático da docência, no PIBID, foi um processo colaborativo, autônomo, dialógico, amoroso e contribuiu para a construção da identidade docente de cada um, na coragem de significarem onde e por quais caminhos se dariam suas práticas enquanto educadores musicais.

## **5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS DENTRO DE UM PROCESSO CONSTANTE DE ESTUDO**

Identificamos a escola como lócus central e importante nas práticas de formação do educador mesmo que as escolhas e a identidade profissional se assumam fora desse ambiente. Desta maneira, este artigo pôde trazer a união de duas pesquisas de mestrado com a temática da formação do educador musical e as reais contribuições que o PIBID trouxe para os mesmos, sob a ótica da educação musical humanizadora – que busca a formação integral, autônoma, de maneira dialógica, comprometida, respeitando os processos individuais e as potencialidades de cada indivíduo.

O processo de se reconhecer professor nos momentos de estudo, nas dinâmicas com os colegas e nas próprias práticas na escola, enquanto bolsistas, também possibilitou um processo de construção da identidade profissional de maneira autônoma, cuidadosa e respeitosa.

Observamos por fim, a tomada de consciência de todos os sujeitos das duas pesquisas sobre sua área de formação considerando que, para formarem-se educadores, o compromisso com os alunos, a criticidade, proatividade e o ensino musical de maneira ativa são aspectos indispensáveis no exercício da profissão, seja em qual espaço estiverem para sua atuação.



## REFERÊNCIAS

- AMENT, M. B. O Pibid na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional. 2015. 151f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Carlos (UFSCar), São Carlos (SP). Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2760?show=full> > . Acesso em: 19 set. 2018.
- BRITO, T. A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- FIORI, Ernani Maria. Educação libertadora. In: \_\_\_\_\_. **Textos escolhidos**, v. II, Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991. p.83-95.
- FREIRE, Madalena. **Educador educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Editora Paz e Terra. 1996.
- KATER, Carlos. Música, educação musical, América Latina e contemporaneidade: (um)a questão... **Anais do VI Encontro Nacional da ANPPOM**. Rio de Janeiro ,1993, p. 97-104.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulos: Editora Cortez. 1990.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33. Disponível em: < [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: jan. 2017.
- OLIVEIRA, M. W. et al. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. Anais da 32ª. Reunião da ANPED, 2009.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan-abr, 2010.
- PENNA, Maura . Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 9, 71-79, set. 2003.
- SEVERINO, N. B. Formação de educadores musicais: em busca de uma educação musical humanizadora. 2014. 149f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos (SP). Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2702?show=full> >. Acesso em: 19 set. 2018.

## PRÁTICA E ENSINO EM EDUCAÇÃO MUSICAL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO ATRELADO À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEU PROCESSO AVALIATIVO

**Natália Búrigo Severino**

UFSCar

São Carlos – São Paulo

**Rômulo Ferreira Dias**

UFSCar

São Carlos – São Paulo

**RESUMO:** Em uma universidade federal, uma das disciplinas da área de Educação Musical, que tem por objetivo aprimorar a vivência musical dos alunos através da participação em agrupamentos musicais, divide a sua carga horária em aulas em sala de aula, e participação na extensão universitária, em uma orquestra comunitária. Este artigo traz um relato da vivência desta disciplina, contextualizando sua dinâmica em sala, sua inserção na extensão e apresenta como alternativa para a avaliação da participação dos alunos, o portfólio. O portfólio é um registro das atividades realizadas na disciplina, onde os alunos devem refletir sobre o que foi aprendido. Esperamos, com este artigo, gerar discussões sobre a necessidade de se pensar em formas alternativas de avaliação, nos cursos de licenciatura em Música.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino superior, Extensão universitária, Avaliação, Portfólio

**ABSTRACT:** This article shares the experience

of a subject in a music teachers training course where part of the activities are developed in a university extension project. This characteristic requires a new look at the contents taught and for evaluation. Thus, we hope to generate reflections on evaluation in teacher training courses.

**KEYWORDS:** Higher education, University extension, Evaluation

### 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo compartilhar a vivência em uma disciplina de educação musical de uma universidade pública do estado de São Paulo. Esta disciplina é oferecida, em caráter obrigatório, para alunos do segundo semestre do curso de Licenciatura em Música desta universidade.

Ela faz parte de um conjunto de disciplinas da área de educação musical, mas optamos por fazer este recorte, para discutir duas questões principais: a participação dos alunos e professora desta disciplina em um projeto de extensão da universidade, e a avaliação final da disciplina.

Esperamos, com isso, gerar reflexões sobre a necessidade de se (re)pensar as disciplinas nos cursos de graduação, não como

uma atividade isolada, mas sim como uma oportunidade de os alunos aprenderem e ao mesmo tempo vivenciarem estes aprendizados. E, conseqüentemente, se repensamos diferentes formas de condução das disciplinas, não é possível não pensar a avaliação de forma também diferenciada, por isso apresentamos, como caminho para avaliar os alunos desta disciplina o portfólio.

## 2 | A DISCIPLINA

A disciplina Educação Musical: Prática e Ensino 2 é oferecida, obrigatoriamente, para alunos do primeiro ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Assim como em Educação Musical: Prática e Ensino 1, ela é vinculada à um projeto de extensão da universidade. A disciplina possui 6 créditos, sendo 2 em sala de aula, e 4 na extensão.

De acordo com o projeto político pedagógico do curso, o objetivo desta disciplina é:

Desenvolver no aluno um rol de habilidades criativas, expressivas, comunicativas, interpretativas e reflexivas, orientadas para sua formação musical e para sua formação enquanto futuro educador; por meio da participação em agrupamentos instrumentais” (Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFSCar, 2007, p. 59)

### Consta na ementa:

Prática instrumental em grupo musical; contato com as situações de prática pedagógica em processos de formação de orquestras amadoras e comunitárias; observação participante em diferentes grupos de ensino coletivo de música para crianças, jovens e adultos, e em orquestras; estudo dos processos de aprendizagem coletiva de música no que diz respeito aos aspectos práticos do ensino-aprendizagem; e contato com o entorno da sala de aula ou de ensaio de grupos musicais, bem como com as situações de apresentações públicas. Essa disciplina visa a criar situações de contato diferenciado do aluno com situações futuras de ensino-aprendizagem de música (Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFSCar, 2007, p. 59)

## 3 | DINÂMICA EM AULA

Por se tratar de uma disciplina oferecida para alunos do primeiro ano do curso de graduação em Música, há muitas questões externas à disciplina que emergem ao longo do semestre: a escolha de uma profissão, a mudança para uma cidade do interior, o confronto com a sua musicalidade, as expectativas profissionais, etc. Por isso, um dos objetivos é apresentar o campo da educação e da educação musical, e incentivar os alunos a realizarem práticas musicais em grupo, para que eles possam conhecer a área de atuação do educador musical, sem perder de vista a importância do desenvolvimento da própria musicalidade.

Nesse sentido, a disciplina se inicia partindo da prática musical que os alunos da

graduação já trazem de sua experiência anterior à universidade. Assim, são propostas atividades de exploração sonora e pequenas composições musicais realizadas inicialmente sem instrumento (apenas utilizando a voz e o corpo) e logo depois com instrumentos. Os alunos são convidados a pensarem no gesto sonoro, nas texturas, características e significados do som que estão produzindo.

Em um segundo momento, as atividades são voltadas para o campo da educação: o que é educação? Como se ensina? Como se aprende? Como se torna educador? São algumas das questões que são colocadas para que os alunos possam chegar na discussão: quais os saberes necessários para a docência em música?

Assim, em um terceiro momento, é feita uma ponte entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos sobre o campo da educação e os alunos são estimulados a pensarem na atuação educativo-musical em diferentes espaços (aulas particulares de instrumentos, grupos comunitários, apresentações profissionais, etc).

Embora a disciplina seja essencialmente prática, ela é sempre aprofundada com um texto de referência para que os alunos possam compreender as atividades que foram realizadas em aula.

#### **4 | INSERÇÃO NA EXTENSÃO**

A Orquestra Experimental da UFSCar é um projeto de extensão da universidade que já comemorou 25 anos. Foi criada 10 anos antes do curso de Licenciatura em Música.

Ela é uma orquestra comunitária que agrega diversos tipos de pessoas de classes sociais, de faixas etárias, de religião e de orientação sexual; alunos do curso de licenciatura em música, alunos de outras graduações; pessoas da cidade e cidades vizinhas; músicos amadores e músicos profissionais.

A Orquestra Experimental da UFSCar caracteriza-se por ser uma orquestra aberta para comunidade, composta, grande parte, de músicos amadores que estão interessados em fazer música e por ser um ato voluntário, essa inserção valoriza as relações sociais do ambiente, presente pelo amor às pessoas e à música.

Os alunos da disciplina Educação Musical: Prática e Ensino 2 são inseridos na Orquestra Experimental UFSCar desde o primeiro semestre da graduação. A participação na orquestra tem o objetivo de proporcionar aos alunos uma prática coletiva instrumental, que, para muitos, é uma experiência inédita. Além do contato com a orquestra e suas propostas comunitárias (como a priorização do bem-estar dos integrantes, o zelo com o respeito e a integração social) os alunos exercitam práticas musicais de repertório popular brasileiro somado à um caráter erudito, como leitura de partitura musical, interpretação de regência e os termos técnicos do meio.

Por ser uma orquestra experimental, os alunos podem participar da orquestra com seu instrumento de origem ou podem optar por aprender um instrumento novo.



Até mesmo os alunos que se dispõem do uso da voz como instrumento são integrados como instrumentistas. Isso significa, que, dentre os alunos da graduação, participantes desta disciplina, há tanto pessoas já experientes no seu instrumento, quanto pessoas que estão iniciando um novo instrumento naquele momento.

Pensando na formação do futuro educador musical, esta é uma das primeiras aprendizagens que se tem: como conduzir um grupo com tanta diversidade? Como é estar no meio de músicos profissionais e iniciantes? O que é preciso saber, enquanto ser humano, e enquanto músico e futuro educador musical, para conviver com essa diversidade?

## 5 | PROCESSO AVALIATIVO

Por se tratar de uma disciplina muito ampla (com atividades em sala de aula e atividades em projeto de extensão), a avaliação, da forma tradicional como a conhecemos, como prova escrita, nos parece não fazer sentido, por isso a composição da nota final dos alunos foi feita da seguinte forma: a) a partir da realização das tarefas - cada semana os alunos deveriam entregar em aula uma atividade prática- musical ou um fichamento referente à algum texto de estudo. Essas atividades faziam parte da aula, e/ou complementam a aula anterior; b) participação na Orquestra - os alunos eram avaliados em sua participação na orquestra: comprometimento, assiduidade nos ensaios e concertos, envolvimento com o grupo, rendimento musical; e c) portfólio - o substitutivo da prova escrita, tinha o objetivo de registrar a participação do aluno pela disciplina, e é nosso foco de reflexão neste artigo

Os portfólios realizados pelos alunos para disciplina substituíram o sistema de avaliações através de provas bimestrais e semestral. O portfólio consistiu na junção de fichamentos de textos e filmes realizados nas tarefas, para discussão em aula, com os relatos das aulas do semestre. A formatação do portfólio foi dada por quatro partes: a primeira a capa, a segunda parte os fichamentos solicitados pela professora, tanto de textos que abordam os temas das aulas quanto de filmes. Na terceira parte, os relatos das aulas: a cada encontro realizado, os alunos deveriam relatar os conteúdos apresentados em sala de aula, como por exemplo, descrever os conteúdos teóricos e as atividades realizadas, e fazer uma breve análise sobre isso: o que eu aprendi? Como eu relaciono a prática com o texto de estudo? Quais foram as minhas dificuldades? A parte final se refere à auto avaliação, com o intuito de se fazer uma reflexão sobre o processo de aprendizagem do semestre e a absorção dos conteúdos, tanto no que se refere às atividades em aula, quanto à prática musical na Orquestra.

A composição da nota final do/a aluno/a se dá, portanto da seguinte forma: Nota final:  $(N1 + N2 + N3 + N4)/4$

Sendo N1 as *Tarefas de casa* (5 atividades práticas musicais, e 5 fichamentos, onde a realização de cada tarefa vale 1 ponto, somando, portanto, 10 pontos); N2

os *Seminários* (onde os/as alunos/as deveriam apresentar um seminário de um livro completo da área de Educação e/ou Educação Musical. Os critérios eram: compreensão do conteúdo, didática na apresentação do conteúdo, envolvimento do grupo, condução de atividades práticas a partir da leitura - vale de 0 a 10 pontos); N3 a *Participação na Orquestra UFSCar* (onde há uma nota de 0 a 10 para a participação nos ensaios e concertos da Orquestra. Para compor a nota são utilizados os critérios: participação (frequência) e qualidade da participação (ajuda na montagem e desmontagem, envolvimento e performance). A participação vale 6 pontos, e a qualidade da participação vale 4, somando 10 pontos).

Por fim N4 trata-se do *Portfólio*, registro da participação do aluno na disciplina. Os critérios são: entrega dentro do prazo (0-1), apresentação de todos os elementos pedidos (0-2), fichamentos (0-2), relato das aulas (0-2), relato da participação na orquestra (0-1), auto avaliação (0-1), escrita fluente e normas da ABNT (0-1); totalizando 10 pontos.

## 6 | TECENDO REFLEXÕES

Com o movimento em prol da educação musical, gerado a partir da Lei 11.769/2008, (que já foi substituída pela lei 13.278 de 2 de maio de 2016), que dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino de Música dentro do componente curricular na educação básica, muitos educadores musicais passaram a propor formas de trabalho que contemplem o lado mais subjetivo da Música, tais como o desenvolvimento de habilidade motoras, da sensibilidade, da concentração, da capacidade de análise, da crítica, da autonomia, da autoestima e do respeito ao próximo.

Essa subjetividade já havia sido proposta entre os séculos XIX e XX, para se contrapor ao ensino tradicional de Música, pelos educadores dos chamados Métodos Ativos. Esses métodos sugeriam que o conhecimento teórico partisse da vivência (e não o contrário, como no ensino tradicional), reforçando a participação do aluno, privilegiando o ser integral, o sentir e o pensar do indivíduo.

Assim, é impossível não se questionar: se os cursos de licenciatura em música perpassam as metodologias dos métodos ativos (entre outras) que apresentam alternativas de ensino de música para além dos métodos tradicionais, não faz sentido não apresentar também formas alternativas, e igualmente eficientes de avaliação.

Menezes (2010), em sua pesquisa de doutorado, apresenta dois estudos realizados com egressos dos cursos de licenciatura em Música. Estas duas pesquisas apontam que “apesar de serem licenciados e dos inúmeros estudos e materiais produzidos e divulgados sobre avaliação da aprendizagem, predomina uma visão tradicional de avaliação, ou seja, baseada em práticas classificatórias e de mensuração” (MENEZES, 2010, p. 25).

Isso pode significar que, embora os alunos estejam tendo contato com

diferentes metodologias, além dos conhecimentos gerados pela Didática, Pedagogia e Psicologia, eles são avaliados sempre da mesma forma, justificando a reprodução dessa concepção tradicional de avaliação após finalizarem o curso de licenciatura em Música.

Sem dúvidas, há muitas concepções de avaliação, e o mesmo acontece com as concepções de avaliação em Música. De acordo com Menezes (2010), no âmbito internacional essas definições são amplamente discutidas há muitos anos. Já no Brasil, a primeira publicação brasileira na área de educação musical dedicada ao tema da avaliação foi o livro “Avaliações em Música: reflexões e práticas” organizado por Liane Hentschke e Jussamara Souza, publicado em 2003. A falta de critérios claros e sólidos é apontada pelas autoras, como o centro das discussões e o principal desafio.

De acordo com Benigna Villas Boas, que realizou uma pesquisa no curso de Pedagogia da UNICAMP, “a avaliação tem sido um saber marginalizado na formação de professores” (VILLAS BOAS, 2005, p. 293). Para ela, “o uso do portfólio pode ser uma forma de colocá-la em debate justamente em um dos espaços a ela destinados, o da formação de professores” (VILLAS BOAS, 2005, p. 293).

Nesse mesmo sentido, Hydt apud Menezes (2010, p. 15) defende que “a avaliação deve ser concebida como um instrumento capaz de acompanhar o desenvolvimento do aluno, fazendo com que ele tome conhecimento dos seus avanços e aprendizagens”.

Sobre esse processo contínuo de avaliação (através de tarefas e registros semanais), que culminariam no portfólio a ser apresentado no final da disciplina, o aluno L.T. compartilhou:

*“Ao realizar os trabalhos semanalmente, pude chegar ao fim do semestre sem aquela sensação de que ‘as provas estão chegando’, pois grande parte da minha nota já havia sido encaminhada por conta dos relatos, fichamentos, seminários e outras formas de avaliação estarem sendo cumpridas gradualmente” (L.T, portfólio, 2016)*

#### **Para Villas Boas, adotar o portfólio como forma de avaliação:**

requer mudança de concepção da avaliação: o professor deixa de ser o “examinador” e o aluno, o “examinado”. Atua-se em parceria, sem com isso se perder o rigor e a seriedade que a atividade impõe. Pelo contrário, a avaliação torna-se mais exigente porque passa a ser, também, transparente. Isso não significa retirar a responsabilidade do professor para transferi-la ao professor-aluno, mas possibilitar a este vivenciar o processo que ele possa desenvolver com seus alunos, de modo que sejam superados os problemas que tanto temos combatido (VILLAS BOAS, 2005, p.293).

#### **Ainda de acordo com a autora, o portfólio**

não é uma avaliação classificatória nem punitiva. Analisa-se o progresso do aluno. Valorizam-se todas as suas produções: analisam-se as últimas comparando-as com as primeiras, de modo que se perceba o avanço obtido. Isso requer que a construção do portfólio se baseie em propósitos de cuja formulação o aluno participe, para que se desenvolva o sentido de “pertencimento” (VILLAS BOAS, 2005, p. 295)

Avaliar através do portfólio, além de ser uma forma alternativa de avaliar a apreensão dos conteúdos da disciplina, ainda contribui para que o aluno internalize estes conteúdos, uma vez que ele é convidado a refletir sobre o que foi vivenciado. Ao desenvolver suas próprias reflexões sobre a disciplina para gerar o portfólio, o aluno se aproxima da atuação de um educador pois os registros das aulas bem como seus objetivos e desdobramentos se assemelham com a elaboração e avaliação de um plano de aula, e, inclusive, o portfólio pode ser utilizado para este fim, na ocasião em que o aluno tiver a oportunidade de atuar como docente.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Madalena Freire “não é todo educador que tem apropriado seus desejos, seu fazer, seu pensamento na construção consciente de sua prática e teoria” (FREIRE, 2008, p. 58). Por isso ela se questiona:

Como despertá-lo deste sonho alienado, reproduzidor mecânico de modismos pedagógicos? Como formá-los para que sejam atores e autores conscientes de seu destino pedagógico e político? Como exigir que já estejam prontos para determinada prática pedagógica se nunca, ou muito pouco, exercitaram o seu pensar reflexivo e a socialização de suas ideias? (FREIRE, 2008, p. 58)

Segundo a autora, o registro da reflexão prática é um instrumento indispensável na construção de um sujeito criador, autor de si próprio, porque o obriga a pensar. Ao se distanciar do ocorrido para registrá-lo, é possível fazer uma revisão do que foi feito, vivenciado e aprendido, avaliando a prática, sinalizando para o estudo, indicando adequações para ações futuras:

O registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada. É o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que a reveste (FREIRE, 2008, p. 59).

Ainda de acordo com Madalena Freire, durante o processo de formação de professores, é de extrema importância o desenvolvimento do registro. Para ela, os cursos de formação de professores (como por exemplo os cursos de licenciatura) deveriam se estruturar de forma a propiciar esse exercício em dois momentos: através da escrita sobre a aula, no mesmo ato da aula, e depois, já distanciado dela (FREIRE, 2008, p. 59):

No primeiro momento o exercício de observação e escuta subsidiam o registro apontando para os dados mais relevantes e significativos. [...] O registro posterior, longe do espaço/tempo em que ocorreu a ação, caracteriza um outro e distinto movimento reflexivo. É nesse momento que os dados coletados podem ser interpretados lançando luzes à novas hipóteses e encaminhamentos, tanto no que diz respeito às ações de ensino, quanto no que aponta para as necessidades de aprendizagem (FREIRE, 2008, P. 59-60).

A autora admite, certamente, que não é fácil refletir e escrever, mas que é um

exercício necessário no processo de apropriação do conhecimento. Ainda assim, ela defende que o registro é também um instrumento indispensável para a formação de um profissional reflexivo.

Por isso acreditamos que, principalmente para uma disciplina essencialmente prática, integrada à um projeto de extensão que oportuniza aos alunos matriculados na disciplina uma vivência musical extremamente prática, que o portfólio não só pode ser utilizado como um recurso avaliativo, como também pode gerar no aluno um processo interno de amadurecimento dos conteúdos e experiências vivenciadas, bem como a reflexão e a memória dos mesmos, transformando-os em sujeitos ativos da construção do seu próprio conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Margaret Amaral de; WEICHSELBAUM, Anete Susana; ARAÚJO, Rosane Cardoso. Critérios de avaliação em Música: um estudo com licenciandos. **R.cient./FAP**, Curitiba, v.3, p.53-67, jan./dez. 2008.

FREIRE, Madalena. **Educador**. Editora Paz e Terra. 2008

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Avaliação em Música**: reflexões e práticas. São Paulo, Editora Moderna. 2003.

MENEZES, Mara Pinheiro. **Avaliações em Música: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador - Bahia**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Música - área de concentração Educação Musical - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2010.

São Carlos (SP), Universidade Federal de São Carlos. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação**: Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical. São Carlos, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 291-306, Jan./Abr. 2005



## PRÁTICAS MUSICAIS DO COTIDIANO NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA: DIÁRIOS DE PESQUISA EM AMBIENTES RELIGIOSOS CRISTÃOS<sup>1</sup>

**Ana Lúcia Louro**

Programa de Pós-Graduação em Educação e  
Departamento de Música  
Universidade Federal de Santa Maria- UFSM  
Santa Maria- RS

**André Reck**

Departamento de Música  
Universidade Federal do Pampa- Unipampa  
Bagé-RS

**RESUMO** Relatamos uma pesquisa de Iniciação Científica, a partir da perspectiva da valorização dos conhecimentos cotidianos na formação de professores de música. Duas licenciandas e um bacharelado em música de cursos de uma universidade do sul do Brasil escreveram diários de pesquisa sobre sua atuação enquanto líderes de grupos musicais em igrejas Evangélicas e um ministério de música Católico, que foram analisados à luz de Zabalza (2004). Tomado o dilema principal: “Ser músico ou ministro de louvor”, surgiram duas categorias, considerando-se os horizontes de significado (Souza, 2013) dos alunos e dos músicos estudados por eles: 1. Amar a Deus mais do que a música; 2. Amar o próximo mais do que a música. A partir das leituras aqui propostas, pretende-se contribuir para os debates sobre

pesquisa (auto)biográfica, especialmente com diários de pesquisa, estudos sobre ambientes religiosos cristão e formação de professores, a partir da reflexão sobre vivências significativas em suas vidas.

**PALAVRAS-CHAVE** cotidiano, aprendizado de pesquisa, ambientes religiosos, diários de pesquisa, formação de professores de música.

**ABSTRACT** In this communication reported a study of scientific research, from the perspective of recovery of everyday knowledge in music teacher training. Two graduates and a Bachelor's degree in music from University courses in southern Brazil wrote diaries of research on your performance as musical groups leaders in Evangelical churches and a Catholic music Ministry, that were analysed based on Zabalza (2004). The main dilemma: “be a musician or Minister of praise”, there were two categories, considering the horizons of significance (Souza, 2013) of students and musicians studied for them: 1. Love God more than music; 2. Love the near more than music. From the readings proposed here to contribute to the discussions on autobiographical research, especially research diaries, studies on Christian religious environments and teacher training, from the reflection on meaningful experiences in their lives.

<sup>1</sup> Uma versão desse artigo já está publicada na Revista Digital do LAV da UFSM

**KEYWORDS** everyday, learning research, religious environments, classrooms, training diaries of music teachers.

## 1 | DO COTIDIANO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

A valorização de saberes advindos da vida cotidiana faz parte de uma perspectiva que considera as experiências pedagógicas prévias de alunos de cursos de formação inicial de professores. Tal valorização vai ao encontro do parecer CNE/CP 09/2001, quando este argumenta sobre a possibilidade de considerar os

conhecimentos que esses alunos possuem, em função de suas experiências anteriores de vida cotidiana e escolar. A outra forma ocorre quando os alunos dos cursos de formação, por circunstâncias diversas, já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, estes conhecimentos acabam não sendo considerados/tematizados em seu processo de formação (BRASIL, 2001, p.19).

Dentro dos estudos sobre Educação Musical neste viés se destacam as abordagens sobre Cotidiano e Educação Musical, desenvolvidas pelo grupo liderado por Jusamara Souza na UFRGS (SOUZA, 2000; 2016). No que se refere ao ensino superior ganha destaque o livro “Educação Musical, Cotidiano e Ensino Superior”, organizado por Ana Lúcia Louro e Jusamara Souza, de 2013 (LOURO; SOUZA, 2013). Para a última autora, “de uma maneira geral as teorias do cotidiano analisam os processos de construção simbólica e as regras implícitas e explícitas no mundo da vida cotidiana privilegiando as relações intersubjetivas” (SOUZA, 2013, p.16). Em relação a pesquisas com esse enfoque, Souza (2013) destaca que uma de suas contribuições é

considerar a experiência pré-científica, pré-teórica, fora do campo das ciências estabelecidas. E a valorização da experiência vivida de mundo, do sensível-concreto, torna-se importante porque a vida humana ocorre grande parte neste nível (SOUZA, 2013, p.17)

Neste contexto, surgem as experiências prévias de licenciandos em música em ambientes religiosos, já destacadas por alguns autores da educação musical (TRAVASSOS, 1999; MARQUES, 1999) e consideradas por teóricos da sociologia da Educação como relevantes para o campo em questão (SETTON, 2008). Nesta direção, diversos trabalhos têm sido apresentados em congressos (LORENZETTI, 2013; SOUZA; LIMA, 2013; SOARES; KAISER, 2013; RECK; LOURO, 2013), escritos em revistas da área (RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014), e propostos como pesquisas em nível de graduação (CATTELAN, 2012; NOGUEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2016) e pós-graduação, com destaque para a dissertação de mestrado de Lorenzetti (2015). Nesta última, a autora aponta como músicos que atuam dentro da igreja católica da Arquidiocese de Porto Alegre/RS, por ela entrevistados, consideram a importância de uma aproximação entre a formação universitária e a sua atuação em diversos contextos, entre eles, os religiosos. Desta forma, a experiência em ambientes religiosos se configura como pré-teórica, anterior à formação profissional na universidade, e

opção de atuação profissional, entre um leque amplo de outras possibilidades.

Nos dois casos, as teorias do cotidiano apontarão à possibilidade de um transbordamento da experiência vivida às instâncias de formação inicial e/ou continuada dos professores e músicos atuantes dentro de um mundo simbólico vivenciado de forma intersubjetiva. Tal processo, parafraseando Kraemer (2000), está inserido na relação das pessoas com a(s) música(s). Nesta direção, este último autor aponta que tais relações se tornam o objeto privilegiado das pesquisas em Educação Musical.

A presente pesquisa, vinculada a um grupo de pesquisa certificado pelo CNPq, busca partir das realidades cotidianas dos alunos de cursos superiores de música, enquanto pessoas que estão envolvidas com ambientes religiosos. Considera-se que este tipo de envolvimento não é incomum entre professores de música em formação. No entanto, ao escolher os ambientes religiosos, no caso cristão, se destaca um dos aspectos da vida cotidiana dos alunos. Outras análises poderiam versar sobre suas vivências em família, bares, shopping centers, bandas e outros ambientes do seu dia a dia.

A pesquisa foi intitulada “Músicos e professores de música em ambientes religiosos: transbordamentos entre o vivido e os currículos”, e teve como objetivo geral analisar as gêneses dos horizontes de significados de experiências musicais e pedagógico-musicais de músicos e professores. E como objetivos específicos: a) Compreender os transbordamentos de experiências do mundo vivido para as formações iniciais e continuadas de músicos e professores; b) Pontuar as experiências musicais e pedagógico-musicais que se destacam nas narrativas como marcantes para a autoformação de músico e professores.; c) Sublinhar a presença de dilemas nestas experiências; d) Problematizar as tensões e celebrações para as práticas musicais e pedagógico-musicais que são peculiares aos ambientes religiosos. Cabe destacar que embora os dados tenham sido produzidos por estudantes de graduação a partir de uma ação de Iniciação Científica a análise desse artigo foi feita por professores pesquisadores buscando problematizar os diários produzidos pelos acadêmicos.<sup>2</sup>

## 2 | APRENDIZAGENS COTIDIANAS EM AMBIENTES RELIGIOSOS

Na educação musical, talvez seja possível situar o início de uma literatura sobre o assunto no trabalho de Torres (2004) que, ao entrevistar um grupo de alunas da pedagogia sobre a construção das suas identidades musicais a partir das memórias, reconheceu nas narrativas considerações importantes sobre o papel da religião nesse processo. Num recorte sobre o tema, a autora se surpreendeu “com a multiplicidade de fatos e lembranças musicais que emergiram juntamente com as práticas religiosas,

---

2 Os diários foram escritos pelos seguintes alunos do curso de Música da UFSM: Laura Cordeiro (Bolsista de Iniciação Científica CNPq), Maryanna Girão Bernardo (Bolsista de Iniciação Científica da FAPERGS) e João Domingos Sant’Anna (Bolsista de Iniciação Científica do FIPE/UFSM).

compondo diferentes cenas e aspectos da religiosidade” (TORRES, 2004, p.64).

Embora ainda recente, o campo das pesquisas que trata das relações pedagógico-musicais em ambientes religiosos tem se nutrido de uma série de trabalhos a partir de diferentes enfoques: Zanandrea (2009), Louro et al. (2011), Reck, Louro e Rapôso (2014), Nogueira (2012), Cattelan (2013), Reck; Louro (2013), Blazina (2013), Lorenzetti (2013, 2015), Souza; Lima (2013), Soares; Kaiser (2013), Novo (2015) dentre outros. Além da emergência de tais pesquisas, podemos compartilhar um crescente interesse no tema a partir de encontros e fóruns realizados. Por exemplo, durante recentes congressos nacionais da ABEM, realizados em Pirenópolis-GO (2013) e Natal-RN (2015) respectivamente, os grupos de trabalhos que envolviam as discussões sobre educação musical em contextos sociomusicais (não-formais e informais), foram palco da troca de ideias teórico-metodológicas e da percepção de um envolvimento na área, por parte de interessados em pensar a educação musical e suas relações com a religião.

Também no cenário internacional, a temática parece conhecer um novo status de importância, no que se refere aos espaços dedicados para suas discussões. Destaca-se o Grupo de Trabalho sobre Música e Espiritualidade apresentado durante o congresso da ISME (*Internacional Society of Music Education*), realizado em Porto Alegre/RS (2014), assim como os trabalhos e conferências organizadas pela SAME (*Spirituality And Music Education*), que em 2015 realizou seu 3º encontro, na África do Sul. No que tange a educação musical inglesa, Lucy Green e Susan O’Neill<sup>3</sup> identificam alguns desafios para pensar o ensino curricular de música levando em conta a diversidade dos grupos sociais, dentre eles, os grupos étnicos/religiosos. Segundo as autoras, ainda são poucas as pesquisas que examinaram as relações desses diferentes grupos com a educação musical formal no Reino Unido, notando, por exemplo, que algumas famílias muçulmanas desaprovam que meninos e meninas façam música no mesmo ambiente (p.18). Essas movimentações e imersões sobre o tema, tanto no cenário nacional e internacional, revelam inúmeras possibilidades de pensar a religiosidade como um atravessamento importante na (auto)formação musical.

### 3 | METODOLOGIA

Ao revisitar as próprias experiências através da pesquisa autobiográfica, professores e professoras podem apropriar-se de seus movimentos constitutivos, tornando-se agentes ativos e conscientes de sua profissionalização. É possível desenvolver as narrativas como dispositivos de formação e autoformação, as quais se tornam proposições para espaços de experimentação de si, de conhecimento e autoconhecimento (OLIVEIRA, 2006). Desta feita, as narrativas se tornam espaço não de revelação de sentidos da docência, mas de construção de sentidos e significados

<sup>3</sup> Em artigo intitulado *Relavamiento de la educacion musical en el Reino Unido*, produzido pelo grupo de Revisão da Educação Musical da BERA (British Educational Research Association) e publicado na Revista *Psychology of Music* em espanhol vol 32 número 3, em Julho de 2004, p.4-45.

que permitem a realização de uma manutenção de suas estruturas e seus modos de serem professores e músicos, no caso da presente pesquisa. Formando, através da observação e reflexão, novos constructos que permitem reforçar, reavaliar e reformular as relações no contexto em que está inserido.

Dentro deste olhar sobre si mesmo, o diário de pesquisa surge como uma opção de estudos sobre os processos com os quais o professor e/ou músico atribui sentido às práticas pedagógico-musicais e pedagógicas que realiza (BARBOA; HESS 2010). Mais especificamente, sobre as práticas pedagógicas, autores como Zabalza (1994) destacam os diários de aula como ferramentas para a reflexão dos professores. Neste contexto, ganha relevância o conceito de dilema trazido por Zabalza (1994) e entendido como “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua actividade profissional” (p.61).

#### 4 | ANÁLISE DE DADOS

Os três alunos que produziram os dados analisados nesta comunicação descrevem os grupos de música em ambientes religiosos, sendo dois evangélicos e um católico:

O Ministério de Louvor da Igreja de Cachoeira é formado por membros da própria igreja. Não é um grupo grande, hoje atuam quatro integrantes fixos e mais três ministros eventualmente. O grupo se reúne uma vez por semana para ensaiar, toca nos dois cultos de celebração da igreja, no final de semana e em qualquer programação da igreja em que for solicitado. O nível de envolvimento com a música é bastante diferenciado no grupo, alguns estão apenas começando, outros já tem maior propriedade na área, fazem parte do ministério e tocam há mais tempo. Os dados da pesquisa emergiram no ano de dois mil e quinze, o primeiro diário foi escrito em março e o último em novembro. Ao total foram escritos oito diários, pela líder do Ministério e aluna do curso de licenciatura em música. (Laura, diário de pesquisa)

O coral de jovens é formado por aproximadamente cinquenta componentes que vão se renovando a cada mudança de faixa etária, quando estes passam a ser considerados jovens pela igreja Assembléia de Deus e quando deixam de assim o ser. O ensaio é feito uma vez por semana, no sábado à tarde, e periodicamente o coral cumpre escalas de acordo com a agenda da igreja e algumas vezes são convidados a cantar em outras igrejas filiais. A maioria dos jovens tem um prazer muito grande em participar do coral, porém alguns apresentam dificuldades técnicas que acabam atrapalhando o grupo como um todo no que se refere a afinação. No entanto, a igreja possui um grande comprometimento técnico/musical pelo fato de que muitos dos membros da igreja cursam, são formados, ou são doutores em música, e isso nos transmite tranquilidade em trabalhar coisas relacionadas a essa área. Os diários desta pesquisa foram escritos no período entre março a novembro de dois mil e quinze, totalizando oito diários. (Maryanna, diário de pesquisa)

O ministério de música do grupo de oração jovem São Pedro, pertencente ao movimento da Renovação Carismática Católica não tinha uma “formação fixa”. Por vezes éramos 4 músicos e em outras ocasiões 6 músicos. Com violões, contrabaixo, vozes, teclado e bateria. O ministério, por não ser de uma “formação fixa” se reunia sempre antes de cada reunião de oração ou retiro para ensaiar e combinar o que seria executado. Salvo o aluno que produziu os dados e que servia em tal



ministério, nenhum dos outros integrantes possuía uma instrução acadêmica de música, e todos os termos e resoluções musicais empregadas eram provenientes da experiência de cada um com a música. Sempre da maneira mais prática e acessível para se executar em um menor prazo de tempo visto que os ensaios eram sempre muito próximos a uma ocasião onde o ministério necessitava atuar. (João, diário de pesquisa).

Zabalza (2004) propõe cinco etapas para a análise dos diários: 1) Construir a impressão geral dos diários; (fazer uma leitura completa), 2) Analisar os padrões e as repetições; 3) Identificar os pontos temáticos que vão aparecendo e fazer uma leitura transversal; 4) Analisar qualitativamente os elementos explícitos e implícitos da informação do diário e 5) Identificar os dilemas profissionais e pessoais que aparecem no diário. Após essas etapas, na transversalização dos diários dos três ambientes religiosos propostos, surgiram duas categorias principais derivadas de um grande dilema: “Ser músico ou ser ministro de louvor?”. Para analisar os diferentes aspectos desse dilema, emergiram duas grandes categorias derivadas dos valores que estão no horizonte de significado (Souza, 2013) da música para os alunos e os músicos por eles liderados: *Amar a Deus mais do que a música* e *Amar o próximo mais do que a música*. Considerando como informante para refletir sobre o horizonte de significado a passagem Bíblica:

Mestre, qual é o maior mandamento da Lei? Respondeu Jesus:” ‘Ame o Senhor, o seu Deus de todo o seu coração, de toda a sua alma e de todo o seu entendimento’. Este é o primeiro e maior mandamento. E o segundo é semelhante a ele: ‘Ame o seu próximo como a si mesmo’<sup>4</sup>.

Esses mandamentos informam a maneira como a música é praticada nesses ambientes, não em uma relação dicotômica entre ser músico ou ministro de louvor, mas em uma priorização das vivências religiosas e comunitárias sobre o fazer musical. Desta forma, no presente texto, destacamos trechos dos diários nos quais estão presentes este dilema principal e estas duas categorias, focalizadas na busca de respostas ao primeiro objetivo específico do projeto de pesquisa: “Compreender os transbordamentos de experiências do mundo vivido para as formações iniciais e continuadas de músicos e professores”.

#### 4.1 Amar a Deus mais do que a música

O aluno 3, ao chegar atrasado ao ensaio depois de série de contratempos, conta como faz sacrifícios, pois considera que ministra a sua música para Deus:

Cheguei todo molhado e com os pés molhados. E Não estava nem um pouco contente com minha situação. Porém foi o momento de lembrar que não era pra mim que eu tocava, mas para Deus, servindo a Ele no meu ministério mesmo com sofrimento, e doando minha musicalidade para que os outros jovens do grupo se encontrem com Deus nos momentos que estão lá no grupo. (João, diário de pesquisa).

<sup>4</sup> Mateus 22:36-39 in: Bíblia Sagrada. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil, 2.ed, Barueri-SP:Sociedade Bíblica do Brasil, 2008, 1664 p.

Já o episódio narrado pela aluna 2 demonstra como o envolvimento emocional com a religião se manifesta, nesse contexto, mais importante do que o fazer musical em si.

Eu me vi diante de mais de cem jovens, todos com olhos atentos a mim, esperando o meu comando. (...) O repertório escolhido era muito lindo e enquanto os jovens cantavam pude ver a emoção através do semblante deles, muitos começaram a chorar e se entregar a aquele momento. Foi difícil também me conter. Como não me entregar também a um momento tão sublime mas que requer tanto da minha atenção? Será que estou sendo fria por não me envolver com aquele clima? Ou se me envolvesse, toda a apresentação iria desandar? (...) Optei por me concentrar no que estava fazendo mas fui profundamente tocada, em sentir a “presença de Deus” ali e em ver tantos jovens chorando, se entregando. Esses são um dos imprevistos que surgem, por exemplo, a metade dos jovens que choravam, por vezes não cantavam e acabavam não prestando atenção em mim, por estarem de olhos fechados. Mas apesar disso, foi incrível! Muito lindo e emocionante! É indescritível essas experiências que estou tendo. Fui construindo todo o meu conhecimento musical na universidade, e ainda estou construindo. Toda a teoria que eu aprendi e aprendo está vindo junto com a prática, então para mim, é tudo inédito, novo. Sei que estou aprendendo muito (Maryanna, diário de pesquisa).

Para a aluna 1, um conflito semelhante emerge ao refletir sobre o dilema entre duas ‘personalidades’, do músico e do adorador:

Desde que comecei a escrever os diários sobre o ministério de louvor (...) percebi claramente duas fortes “personalidades” do músico de igreja, aquele que foca mais na parte musical, técnica e questões musicais e aquele que foca na parte espiritual e é sensível ao que o momento está pedindo. Essas duas preocupações estão contidas no músico que é ministro de louvor, mas às vezes uma é mais forte que a outra, para alguns a parte técnica é mais importante e para outros a parte espiritual. Haverá casos em que essas duas personalidades vão divergir. (Laura, diário de pesquisa).

O aluno 3 descreve a alegria dos jovens e os desafios dos músicos ainda dentro de um dilema entre se entregar a um clima de oração ou permanecer alerta como “um instrumento que toca um instrumento” (aluno 3, diário de pesquisa) nas mãos de Deus.

Começamos o grupo com a música tema do retiro, e foi uma grande alegria ver os jovens sorrindo cantando aquela música e ver a animação de todos. Quando começou o momento de louvor um dos rapazes que estava conduzindo falou que nós íamos mudar a música, que seria outra, que já estávamos acostumados a tocar. Mas o tecladista nunca havia tocado aquela música, então ele pegou a cifra na internet pelo *ipad* e conseguimos tocá-la perfeitamente. O pregador pediu para tocarmos mais uma música no momento final do grupo, e o tecladista fez a mesma coisa, pegou a cifras na internet e conseguimos tocar sem dificuldades pois já tocávamos ela a algum tempo. Ele demonstrava segurança quando falávamos que íamos trocar a música, demonstrava que estava preparado para isso. (João, diário de pesquisa).

## 4.2 Amar o próximo mais do que a música

Por que amar os irmãos mais do que a música? Porque nestes ambientes, como em muitas outras circunstâncias de ensino musical, não existe a opção de descartar as

pessoas que tem dificuldades de afinação, por exemplo, mas sim buscar soluções para incluí-las. As soluções encontradas fazem parte das reflexões dos diários, conforme narra a aluna 2

Por um acaso, a jovem senhora, a que desafinava, se posicionou justo na frente do microfone.(...)As meninas que estavam na frente estavam bastante inquietas, foi quando uma delas me chamou. E eu sem saber para onde olhar, até que fui ao encontro de uma que me chamava, ela disse: “Aquela irmã tá bem na frente do microfone e ela desafina demais!”. Eu fiquei mais nervosa ainda, como eu ia fazer para tirar a senhora da frente do microfone? Foi quando uma das meninas me ajudou e pediu para trocar de lugar com ela, e apesar do constrangimento, tudo foi resolvido. Cantamos o repertório novo, e se havia alguém desafinando, não ecoou nos alto-falantes. (Maryanna, diário de pesquisa)

Dar a volta nessas “saídas juntas” também ensina a ser professor de música. Outro aprendizado que aparece nos diários permite constatar que os alunos aprendem entre si e se motivam a partir de amizade mútua. A capacidade de observar leva a um aprendizado nem sempre centrado no professor, bem como exemplifica o quanto o amor recíproco e a camaradagem, muitas vezes, se tornam mais importantes que o fazer musical, de acordo com o comentário da aluna 1.

Neste final de semana, realizei um almoço para o grupo de louvor dos adolescentes da igreja. (...) Acredito que essas atividades à parte refletem na hora de tocar junto, pois gera maior afinidade entre os membros do grupo e esse clima agradável de amizade, respeito e compreensão. (...) enquanto preparava a comida, eles se divertiam com brincadeiras e dinâmicas de grupo, depois que todos comeram eles tocaram juntos. Por enquanto eles só têm duas músicas ensaiadas, eu particularmente já enjoiei das duas de tanto ouvir, porque já faz algumas semanas que eles estão ensaiando só essas, mas ao contrário de mim eles estavam muito empolgados tocando e repetindo, falando sobre o que poderia melhorar. Nesse momento em que olhei para eles tão focados percebi que minha presença ali era quase desnecessária e isso me deixou muito feliz. (Laura, diário de pesquisa).

Além disso, a pessoa do músico enquanto “irmão de oração” é mais valorizada do que a sua própria música, como está refletido num diário do aluno 3:

Acabei chegando no grupo com vinte minutos de atraso, já havia começado. O salão estava lotado novamente, uma animação que contagiava logo ao passar pela porta. Um dos irmãos de ministério estava conduzindo o grupo e tocando violão ao mesmo tempo. Minha expressão era de decepção por não ter conseguido chegar para poder tocar no grupo. Sentia-me como um soldado desarmado em uma guerra. E logo comecei a imaginar o quanto os meus irmãos de ministério ficariam chateados e desapontados comigo. Fiquei sentado no fundo do salão meio escondido pois estava muito envergonhado pelo atraso. Logo veio o coordenador do grupo de oração, me dar um abraço e dizer: “Que bom que tu estás aqui”, eu logo fui pedindo desculpas pelo atraso e ele me interrompeu dizendo: “O importante é que tu estás aqui”. Estas palavras me consolaram e eu pude entender o verdadeiro sentido da comunidade dentro do grupo de oração (João, diário de pesquisa).

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da abordagem (Auto)Biográfica na Iniciação Científica de alunos em

formação inicial nos cursos de música ainda é pouco explorada. Por outro lado, a partir da pesquisa relatada neste artigo, observa-se um crescente envolvimento de alunos de Iniciação Científica que procuram relacionar suas pesquisas com suas práticas cotidianas. Não obstante, percebeu-se também por parte deles uma não priorização de seu tempo para a pesquisa e um investimento pouco acentuado nos processos de reflexão de leitura e escrita envolvidos. Apesar disso, é possível serem localizadas diversas aprendizagens no processo espelhadas nos seus diários de pesquisa.

Laura parece refletir sobre os aspectos de socialização da música. Assim para o ministro de louvor a música não é só técnica e musicalidade, mas está a serviço do culto. Este aprendizado embora focalizado no ambiente religioso é igualmente verdadeiro para outras circunstâncias de ensino de música nas quais as relações humanas são tão importantes quanto as sonoridades. Além disso, a socialização, especialmente entre adolescentes, leva esta professora em formação a refletir sobre a alegria de poder deixar que os jovens músicos interajam entre si. Este parece ser um aprendizado importante se pensarmos numa abordagem de Educação Musical que não se centralize no professor, ou líder de grupo musical, mas aposte no aprendizado mútuo entre os membros.

No episódio em que os coralistas se emocionam e fecham os olhos a Maryanna não está “aprendendo muito” apenas sobre religião, mas também sobre música, sobre se emocionar e manter o controle, sobre continuar sendo a referência quando todos se entregam às emoções. Tais aprendizados podem transbordar para outros ambientes em que ela venha a ser professora de música. Escrever os diários a ajuda a pensar que “toda a teoria que aprendi e aprendo está vindo com a prática” (Maryanna, diário de pesquisa). Numa direção semelhante, lidar com as “saias justas” de admitir pessoas com dificuldades de afinação possibilita a ela um aprendizado muito interessante no que tange a uma postura em Educação Musical que busca incluir mais que excluir.

‘João aprende capacidades de improvisar. Improvisar diante de seus atrasos na chuva e improvisar musicalmente. Novamente a técnica e a perfeição não são as metas, mas um serviço à religiosidade na qual acredita. Ele aprende para a sua prática de professor de música que às vezes a perfeição técnica não é o objetivo principal. Situações análogas podem acontecer, por exemplo, quando algumas pessoas procuram aulas de instrumento por motivos de lazer e não de profissionalização.

Todos os três alunos experienciaram a prática de narrar-se a partir do diário de pesquisa e o quanto se tornou possível dar-se conta dos aprendizados em suas práticas musicais religiosas através dessa metodologia de pesquisa.

Nesta direção, a presente pesquisa pretende contribuir para a busca da compreensão dos horizontes de significado dos alunos de música em formação inicial, auxiliando, por conseguinte, à reflexão sobre currículos. Por outro lado, além de contribuir para os debates no ensino superior, pesquisas com este teor permitem compreender como a música é vivida e ensinada em um dos ambientes nos quais ela se torna de grande significado para as pessoas envolvidas. Principiar a ser pesquisador

a partir do que é significativo para si é um princípio baseado na perspectiva (auto) biográfica. Para esses alunos, tal princípio se materializou em narrar sobre música e religião, pois para eles Deus é hierarquicamente superior à música. Estudando tais significados, permite aos alunos dar-se conta de seus aprendizados enquanto professores de música. Assim, esperamos que a presente pesquisa venha a fomentar os debates sobre pesquisa (auto)biográfica, especialmente com diários de pesquisa, estudos sobre ambientes religiosos cristãos e formação de professores, a partir da reflexão sobre vivências significativas em suas vidas.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J.; HESS, R. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BLAZINA, F. M. **O ensino e a aprendizagem musical na Igreja Evangélica Assembléia de Deus em Porto Alegre**. Especialização em Pedagogia da Arte. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001.
- CATTELAN, L. **Diários de um músico e professor: experiências na Catedral Metropolitana de Santa Maria – RS**. Monografia (graduação em licenciatura em música) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. Revista **Em Pauta** v.11, nº 16/17, abr/nov. p. 51-72. Porto Alegre, 2000.
- LORENZETTI, M. A. G. A Igreja Católica como espaço de educação musical: aulas de canto em um grupo de jovens. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Abem: Pirenópolis, 2013, p.199-208
- LORENZETTI, M. A. G. **Aprender e ensinar música na Igreja Católica: um estudo de caso em Porto Alegre/RS**. Dissertação de Mestrado, PPGMUS/UFRGS, 2015
- LOURO, A. L.; SOUZA, J. V. (Org.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013, v. 1.
- LOURO, A. L.; RECK, A. M.; OLIVEIRA, F. A.; ZACARIAS, L. F. G. Olhando para aprendizagens informais em música: algumas experiências junto a movimentos da Igreja Católica. In: XIV ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2011, Maringá. **Anais...** Abem: Maringá, 2011. p. 215-224.
- MARQUES, E. F. L. **Discurso e Prática Pedagógica na Formação de Alunos de Licenciatura em Música, em Salvador, Bahia, 1998**. Dissertação (Mestrado em Música) – PPG Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.
- NOGUEIRA, A. G. A. T. **Práticas de canto em grupo em uma comunidade religiosa em Anápolis**. Monografia (licenciatura em música a distância) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- NOVO, J. A. D. D. **Educação musical do espaço religioso: um estudo sobre a formação musical na Primeira Igreja Presbiteriana de João Pessoa – Paraíba**. Dissertação (mestrado), UFPB, 2015



OLIVEIRA, M. D. V. D. **A formação musical dos professores de música da IBC – Bagé**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, 2016.

OLIVEIRA, V. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, Valeska (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p.67-91.

RECK, A. M.; LOURO, A. L. A construção de identidades musicais em contextos religiosos: a cultura gospel. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Abem: Pirenópolis, 2013 p.49-60

RECK, A. M.; LOURO, A. L.; RAPÔSO, M. Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. **Revista da ABEM**, v. 22, p. 121-136, 2014.

SETTON, M. G. As religiões como agentes de socialização. **Cadernos SERU**, serie 2 vol.19, n. 2, dezembro de 2008.

SOARES, P. R. S.; KAISER, I. S. A música gospel: um olhar sobre a prática musical das igrejas evangélicas brasileiras nas últimas duas décadas. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Abem: Pirenópolis, 2013, p.284-294

SOUZA, J. V. (org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 1. 297p

SOUZA, J. V. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: PPG de música da UFRGS, 2000.

SOUZA, J. V. Cotidiano, sociologia e educação musical: experiências no ensino superior de música. In: LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. (Org.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013, v. 1, p.12-29

SOUZA, P. G.; LIMA, A. J. L. A formação em Música na IEARDERN Templo Central. In: XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, Pirenópolis-GO, **Anais...** Abem:Pirenópolis, 2013

TORRES, M. C. A. R. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, 63-68, set. 2004.

TRAVASSOS, E. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, outubro de 1999.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZANANDREA, R. A. **O canto e a música no contexto ritual da liturgia na igreja católica**: desafios para a formação de agentes na diocese de Vacaria/RS. São Leopoldo: EST, 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação Teologia Prática, Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2009.

## PROJETO A ESCOLA VAI À ÓPERA: O “OUVIR MÚSICA” DOS ALUNOS DO EDUCANDÁRIO GONÇALVES DE ARAÚJO

**Ana Claudia dos Santos da Silva Reis**

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música

Rio de Janeiro- RJ

**Maria José Chevitarese de Souza Lima**

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música

Rio de Janeiro- RJ

**RESUMO:** Este artigo relata a avaliação da experiência musical vivenciada por alunos do Educandário Gonçalves de Araújo através da participação no projeto “A escola vai à ópera”, assistindo a obra O Limpador de Chaminés de Benjamin Britten. O objetivo foi verificar através de entrevistas com 30 alunos a experiência do “ouvir música”. Os referenciais utilizados foram as propostas dos educadores musicais França, Swanwick e Palheiros; do etnomusicólogo Merriam, que trata das funções sociais da música e dos pesquisadores Juslin, Persson e Sloboda que levantam questões relacionadas à psicologia da música. Verificamos através das entrevistas que a participação no projeto “A escola vai à ópera” oportunizou aos alunos do EGA um “ouvir música” significativo que permitiu-lhes externar suas expressões emocionais, suas ideias acerca do gênero ópera e do tema trabalho infantil escravo de maneira crítica e criativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ouvir música. Ópera. Trabalho Infantil.

**ABSTRACT:** This article reports the evaluation of the musical experience lived by students of Educandário Gonçalves de Araújo through participation in the project “The school goes to the opera”, watching Benjamin Britten’s The Little Sweep. The objective was to verify through interviews with 30 students the experience of “listening to music”. The references used were the proposals of the musical educators France, Swanwick and Palheiros; of the ethnomusicologist Merriam, that deals with the social functions of the music and the researchers Juslin, Persson and Sloboda that raise questions related to the psychology of the music. We verified through the interviews that the participation in the project “The school goes to the opera” gave to the students of the EGA a significant “listening to music” that allowed them to express their emotional expressions, their ideas about the opera genre and the theme slave child labor critical and creative.

**KEYWORDS:** Listen to music. Opera. Child labor.

### 1 | INTRODUÇÃO

De acordo com França e Swanwick, o ouvir

é essencial para o desenvolvimento musical, pois permeia toda experiência musical ativa. É necessário, no entanto, distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo.

No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical. O status da apreciação enquanto atividade pode ser questionado: como ela não implica necessariamente um comportamento externalizável, é frequentemente considerada a mais passiva das atividades musicais. No entanto, a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12).

Segundo Palheiros (2006) o termo *habitus* de ouvir de Bourdieu foi adaptado por Becker e sugere uma disposição para ouvir com um determinado tipo de enfoque, esperando experimentar certas emoções. São propostos quatro modos de ouvir música: 1) ouvir música de fundo; 2) ouvir como acompanhamento de atividades; 3) ouvir como atividade principal; 4) ouvir e interpretar atividades musicais. Destacaremos aqui o terceiro modo; ouvir música como atividade principal.

De acordo com a autora, ao ouvir música como atividade principal a criança ouve a música intencionalmente e concentrada mentalmente. Ouvir com atenção focada e envolvimento emocional pode ter funções emocionais e cognitivas, como o prazer estético. (PALHEIROS, 2006, p.324-325)

Observamos a função emocional da música nas pesquisas de Allan Merriam (1964) que identificou e categorizou dez funções sociais da música.

Função de expressão emocional: refere-se à função da música como uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das ideias reveladas ou não reveladas na fala das pessoas. É como se fosse uma forma de desabafo de emoções através da música. Uma importante função da música, então, é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais – “o descargo de pensamentos e ideias, a oportunidade de alívio e, talvez, a resolução de conflitos, bem como a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades” (MERRIAM, 1964, p. 219).

Segundo Juslin e Persson, as emoções são difíceis de definir e medir, mas a maioria dos pesquisadores concorda que o termo “emoção musical” envolve um conjunto de fatores: avaliação cognitiva, sentimento subjetivo, aspectos fisiológicos, expressão emocional e tendência de ação. (JUSLIN; PERSSON, 2002, p.221).

Sobre a expressão emocional, Juslin e Sloboda destacam que estudos revelam que as emoções musicais mais frequentemente sentidas por ouvintes, são: felicidade, calma, nostalgia, amor, tristeza, interesse, esperança, emoção e desejo. (JUSLIN; SLOBODA, 2001).

Consideramos o ouvir música enquanto atividade de apreciação musical onde os ouvintes são envolvidos em um processo perceptivo e receptivo ativo sendo, portanto, capazes de externar expressões emocionais e uma avaliação crítica acerca da música ouvida.

Buscamos avaliar esse “ouvir música” através de entrevistas realizadas com

alunos do Educandário Gonçalves de Araújo que assistiram a ópera *O limpador de chaminés* de Benjamin Britten.

## 2 | O EGA - EDUCANDÁRIO GONÇALVES DE ARAÚJO

O Educandário Gonçalves de Araújo foi inaugurado em 30 de dezembro de 1900, pelo Presidente Campos Salles. Criado pelo Estatuto de 1881, sob o nome de Asilo para a Infância Desvalida projetado pela Irmandade do Santíssimo Sacramento da Candelária, teve seu Regulamento aprovado em 1885. Nele eram oferecidas matérias técnicas, de escrituração mercantil, de noções de direito comercial. Previa ainda o ensino profissional, ginástica, música vocal e a instrumental.

Dificuldades econômicas levaram à suspensão das obras do prédio no Campo de São Cristóvão 310, São Cristóvão, Rio de Janeiro, sendo este imóvel alienado ao governo imperial que nele instalou o Colégio Pedro II. Gonçalves de Araújo, comerciante português, membro da Irmandade, falecido em 21 de setembro de 1889, destinou em seu testamento quase toda sua fortuna para construção ou aquisição de um imóvel destinado ao asilo e determinou que além do sustento, educação e instrução primária, se desse às crianças também instrução industrial.

Inicialmente o Educandário era destinado a internos de ambos os sexos. Foi transformado em repartição autônoma em 1902 e passou a receber somente meninas, instalando-se mais tarde, em Teresópolis, o novo Departamento masculino, transferido posteriormente para o prédio da Rua Teixeira Júnior, 158, São Cristóvão, Rio de Janeiro.

Em 2009, por determinação da Promotoria Pública, o Educandário deixou de atender em regime de internato, passando ao regime de externato misto. Entre 2009-2013, a Comunidade Educativa construiu um Projeto Político Pedagógico para uma escola integral em tempo integral, regime que vigora atualmente.

Desde a inauguração do educandário a música é ministrada como disciplina. Os alunos têm como atividades o coral da escola e as aulas de instrumentos de banda que são oferecidas em oficinas de sopro, percussão e metais. A instituição possui também atividades de teatro e dança.

## 3 | O PROJETO E AS ENTREVISTAS

O projeto “A escola vai à ópera” foi idealizado pela professora Maria José Chevitarese; diretora da Escola de Música da UFRJ, diretora artística e regente do Coral Infantil da UFRJ e do Coral Brasil Ensemble UFRJ e professora titular de Canto Coral da UFRJ; em 2008. Está atualmente em sua 6ª edição e já atingiu um público de cerca de seis mil crianças e adolescentes. O objetivo principal é promover apresentações de óperas, com temáticas infantis na Escola de Música da UFRJ para alunos da rede

pública de ensino da região metropolitana do Rio de Janeiro tendo como proposta o aprimoramento da escuta e da apreciação musical dos alunos.

Em outubro de 2015 foi encenada a ópera O Limpador de Chaminés de Benjamin Britten que versa sobre trabalho infantil, com libreto de Eric Crozier adaptado em língua portuguesa por Francisco Nery e Regiana Antoniniz.

As escolas inscritas para assistir as óperas do projeto, recebem com antecedência de dois meses, o libreto da ópera para que os professores tenham oportunidade de trabalhar o tema proposto associado aos conteúdos de outras disciplinas.

Um mês após a apresentação da ópera foi elaborado um roteiro de entrevistas para os alunos do EGA compostos de sete perguntas relacionadas às experiências anteriores com música, com ópera e suas impressões sobre o espetáculo. As entrevistas foram realizadas no educandário e contou com a participação de 30 crianças e adolescentes. Todos os participantes e seus responsáveis assinaram um termo de consentimento para a entrevista permitindo a divulgação de seus nomes e de suas respostas, mas para preservar a identidade dos entrevistados, optamos por representar seus nomes com letras do alfabeto. Destacaremos algumas perguntas e respostas que consideramos mais significativas aos objetivos deste artigo.

A primeira pergunta realizada foi em relação à experiência dos alunos com música, se eles cantavam ou tocavam algum instrumento. Dezenove alunos responderam que cantam no coral ou tocam algum instrumento na banda da escola, onze alunos responderam que não participam dessas atividades e não estão envolvidos em outras atividades musicais.

A segunda pergunta foi se já haviam assistido alguma ópera e em caso de resposta afirmativa se haviam gostado. Dezesete alunos responderam que nunca haviam assistido a uma ópera, um aluno disse que só assistiu pela televisão e doze alunos disseram que assistiram à ópera Godó, o bobo alegre de Francisco Mignone com libreto de Pedro Bloch apresentada em 2013 pelo projeto “A escola vai à ópera”. Todos os alunos responderam que gostaram de assistir à ópera.

A seguir destacaremos algumas respostas individuais dos alunos.

P: O que você achou da apresentação da ópera “O Limpador de Chaminés”?  
Você compreendeu, gostou da obra?

**Aluna A, 10 anos:** - Eu gostei muito da ópera que além de ser a primeira que eu vi, eu assisti alguns filmes que nenhum deles eu entendi tão bem.

**Aluno B, 12 anos:** - Eu achei que foi ótimo. Eu também achei uma observação assim que aquele garoto, na hora que[...], numa parte da ópera que ele ia tomar banho, ele ficou de cueca. Ele teve uma maturidade assim, vamos supor se fosse uma criança desta ia ficar rindo[...], caraca, tô com vergonha, mas ele não. Ele teve a postura[...].

**Aluna C, 11 anos:** - Achei bem atuada. A voz atingiu um tom perfeito. Foi muito legal assistir esta ópera. Gostei muito. Compreendi tudo.



**Aluna D, 14 anos:** - Compreendi através do panfleto que entregaram. Aí eu li, então já fui assistir à peça sabendo do que eu ia assistir. E talvez se eu não tivesse visto o libreto eu talvez tivesse entendido mais ou menos, mas qualquer coisa eu podia tirar dúvida com o Renato, ou uma coisa assim, mas eu entendi.

**Aluna E, 16 anos:** - Eu achei muito bom. Eu fiquei encantada, na verdade. Antes de ter assistido não me interessava por ópera, mas a partir daquele dia eu comecei a gostar e o professor trouxe aqui pra escola também pra gente. Aí eu gostei.

**Aluna F, 13 anos:** - Eu achei assim muito interessante, porque o menino tava trabalhando assim na chaminé, trabalhando pros outros caras. Aí chegaram as crianças e viram e estavam querendo ajudar. Aí rolou uma compaixão entre eles. Eu achei muito interessante.

**Aluno G, 13 anos:** - Achei uma coisa muito nova né, porque pra mim, eu nunca tinha assistido uma ópera, nunca tinha gostado, mas quando eu vi, eu comecei a interagir, comecei a ficar interessado na ópera e até estou começando a assistir algumas, né [...].

**Aluna H, 12 anos:** - Eu gostei porque foi uma maneira diferente de mostrar o trabalho escravo, de crianças.

**Aluno I, 15 anos:** - Foi muito interessante porque fala sobre o trabalho infantil e eu, praticamente já tive oportunidade de trabalhar em lugares assim, só que eu não fui. O meu pai conversava comigo e aí eu tive a oportunidade só que eu não aceitei. Achei muito interessante porque falou a realidade, como realmente acontece.

**Aluno J, 14 anos:** - Achei interessante porque foi uma coisa nova na minha vida. Eu não esperava que fosse tão bonito e muito lindo do jeito que foi. Foi uma experiência que eu nunca tinha vivido antes e eu nunca achei que fosse tão lindo quanto foi.

#### P: O que mais te chamou atenção ao assistir ao espetáculo?

**Aluno K, 10 anos:** - Que o garotinho não me lembro o nome, o limpador de chaminés, que o pai dele tinha deixado ele ali porque não tinha condições de cuidar dele e aí ele vendeu para uma mulher que pareceu ser má e ele era obrigado a limpar a chaminé.

**Aluna A, 10 anos:** - Foi que os limpadores de chaminés mais velhos eles estavam explorando uma criança que não sabia de muita coisa.

**Aluno L, 10 anos:** - Aquela parte que eles escondem o menino no baú.

**Aluno M, 10 anos:** - Foi na parte que eles tiraram o garotinho de dentro da chaminé.

**Aluno N, 11 anos:** - Foi quando o menino Quinzinho foi devolvido para o pai.

**Aluno B, 12 anos:** - Foi naquela parte que o menino estava cantando, e o coral estava cantando todo mundo junto, estava lindo, tudo afinadinho, e aquelas criancinhas pequeninhas. Muito bonitinho!

**Aluna O, 13 anos:** - O que mais me chamou a atenção foram as crianças pequeninhas, que eu fiquei muito assim, muito surpreendida. As crianças pequeninhas já sabendo cantar ópera e quando começou a soltar as bolhas de [...], aquelas bolhas e pensei que eu estava ali, tipo junto com eles.

**Aluna P, 11 anos:** - O jeito que a mulher cantava, assim alto. Tem gente que fala que é bem difícil, mas para ela parecia assim bem fácil, ela já sabe.

**Aluno Q, 11 anos:** - A forma deles cantarem.

**Aluno R, 13 anos:** - Tipo assim, que tinha criança assim da nossa idade fazendo tipo assim, coisas que eu nem imaginava.

**Aluna C, 11 anos:** - O que mais me chamou atenção? Como vou dizer [...]. Foi como a voz daquelas garotas conseguia atingir todas aquelas notas e eu não conseguia.

**Aluna S, 14 anos:** - Me chamou atenção que assim, o pai do menino, ele achou que ia vender ele, vender não. Deixar lá, e iam cuidar direito dele, mas só que não, maltrataram ele e disseram [...], foi tipo um trabalho escravo.

**Aluna D, 14 anos:** - Habilidade. Habilidade de cantar, de se preocupar com a pronúncia, habilidade de apresentar a peça, porque eu já fiz teatro e é uma coisa muito complicada dos dois juntos, de chamar a atenção e manter a atenção.

**Aluna E, 16 anos:** - O que me encantou foi que além de cantar, atuavam e eu me encantei. A técnica.

**Aluno G, 13 anos:** - O coral do lado cantando com aquela voz forte. Com aquela voz afirmativa. Quando eles cantavam a gente virava imediatamente para eles porque eles cantavam com uma voz forte. Era muito assim[...]. Eles cantavam[...], impressionante. Ainda mais uma menina lá pequena cantando ópera. Nunca vi na minha vida.

**Aluno T, 14 anos:** - Olha o que mais me chamou a atenção foi a entonação dos cantores.

**Aluna H, 12 anos:** - Foi de uma criança trabalhar numa casa assim, ser comprada.

**Aluno I, 15 anos:** - Foi o jeito deles se pôr, falar e cantar ao mesmo tempo. Uma hora falar e na outra se põe na voz e já cantava.

**Aluno J, 14 anos:** - Foi o jeito deles se apresentarem e o modo deles cantarem que chamou mais atenção do pessoal e foi como se a gente tivesse participando também junto com eles.

**Aluna U, 15 anos:** - Assim, muito desempenho, muita organização e muita união deles.

**P: Qual a sua opinião sobre a temática da obra; trabalho infantil escravo?**

**Aluno K, 10 anos:** - Oh, eu acho que é para o aprendizado das crianças..., mas só se a criança quiser fazer estas coisas, ópera, teatro, etc.

**Aluna V, 10 anos:** - Eu acho que não devia ser feito isto, mas isto foi feito só para a gente aprender como é feito o trabalho escravo e eu não gosto disto.

**Aluna A, 10 anos:** - Muito ruim. Acho que ninguém devia praticar. Que todas as crianças pra mim deviam estar na escola.

**Aluno M, 10 anos:** - Tipo assim, o tema é pra mostrar para as pessoas que todo

mundo tem seus direitos e as crianças também.

**Aluno N, 11 anos:** - Eu acho que trabalho infantil é contra a lei, como dizem todos, eu acho que trabalho escravo não deveria existir em qualquer lugar porque criança tem que estudar, não vai poder fazer trabalho escravo.

**Aluna S, 14 anos:** - Foi tipo que meio incompreensivo porque ele não deveria ir trabalhar nesta idade. Acho legal ter falado neste tema para as pessoas se tocarem.

**Aluna D, 14 anos:** - É uma realidade que a gente convive ainda aqui no nosso dia a dia e tal, uma coisa que a gente tem que vencer, mas é uma coisa ainda bastante comum.

**Aluna E, 16 anos:** - Achei muito interessante porque foi uma maneira diferente de mostrar. Até pras crianças daqui também, os menores. Porque pra eles só falar do problema não adianta nada, mas com a ópera foi importante.

**Aluna U, 15 anos:** - Assim tipo eu achei muito bonito porque muitas pessoas sofrem isto e sofrem caladas, não ficam discutindo[...].

,A última pergunta foi se após assistirem a este espetáculo, eles gostariam de assistir outros espetáculos desse mesmo gênero. As respostas unânimes foram sim, com certeza, gostariam, mas destacamos duas que nos chamaram a atenção.

**Aluna C, 11 anos:** - Ah! Se eu gostaria! Eu tenho um professor de música e ele está passando ópera pra gente ouvir. Eu gosto de ouvir, pelo menos eu acho!

**Aluna D, 14 anos:** - Gostaria de ver outras[...], porque o que mais me impressionou também foram as idades. Eu vi que tinha crianças ali com o maior vozeirão, cantando, interpretando, atuando. Aí eu falei, Gente! Muito bom! Me deu vontade de assistir mais.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “ouvir música” no sentido de apreciação conforme descrito por França e Swanwick às vezes é considerada como uma atividade passiva nas atividades musicais, mas verificamos através das respostas dos alunos que houve um processo perceptivo ativo tanto dos aspectos musicais, quanto dos aspectos temáticos da ópera. Com relação aos aspectos musicais vários deles referiram-se às questões vocais dos solistas e do coro, a voz, a afinação, a entonação e a pronúncia. Nos aspectos temáticos, verificamos a compreensão e o posicionamento crítico dos alunos acerca do tema do trabalho infantil escravo.

A ópera O limpador de chaminés foi ouvida pelos alunos de maneira intencional porque já haviam sido previamente informados sobre a temática e estavam concentrados mentalmente para participar do espetáculo. O professor de música do EGA realizou uma contextualização sobre o gênero e sobre o tema em suas aulas, o que possibilitou esta preparação. O “ouvir”, foi a atividade principal, e a parte encenada só contribuiu para que houvesse uma maior compreensão.

Observamos também que o ouvir com atenção focada e envolvimento emocional possibilitou aos alunos expressar verbalmente suas emoções relacionadas ao espetáculo, emoções essas que foram compartilhadas com o professor de música e demais professores da instituição com os quais tivemos a oportunidade de conversar.

Concluimos com essa pesquisa que o projeto “A escola vai à ópera” oportunizou aos alunos do EGA um “ouvir música” significativo que permitiu-lhes externar suas expressões emocionais, suas ideias acerca do gênero ópera e do tema trabalho infantil escravo de maneira crítica e criativa.

## REFERÊNCIAS

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. **Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática**. Em Pauta (Rio de Janeiro), Porto Alegre, 2002, v.13, n. 21, p. 5-41.

JUSLIN, P. N.; PERSON, R.S. (2002). **Emotional communication**. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Eds.). *The science and psychology of music performance: strategies for teaching and learning*. New York, Oxford University Press, 219-236.

JUSLIN, Patrik N.; SLOBODA, John A. (Eds.). **Music and Emotion: Theory and Research**. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 2001. 487 p.

MERRIAM, A. O. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

PALHEIROS, Graça Boal. **Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes em diferentes contextos**. In: ILARI, Beatriz Senoi. Org. *Em busca da mente musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

## QUAIS OS NOSSOS DEVERES EM RELAÇÃO ÀS GERAÇÕES FUTURAS?

**Luís Manuel Cabrita Pais Homem**

Centro de Filosofia das Ciências da Universidade  
de Lisboa (CFCUL)  
Lisboa, Portugal

**RESUMO:** Este ensaio visa responder à questão do dever sobre as gerações futuras a partir da condição de ouvinte (*acousmata*) sobre a indagação de Gustav Mahler “O que me dizem as crianças?” (mote do último andamento da Sinfonia n.º 4, sonante com *A Canção das Crianças Mortas*, *A Canção da Terra* e a Sinfonia n.º 9, especialmente o primeiro andamento). Recorrendo à divisão de Boécio no *De Institutione Musica - Musica Mundana, Musica Humana e Musica Instrumentalis* - e considerando tal mote e interrogação tão pujante a *quaestio crux* entre a *Musica Mundana* e a *Musica Humana*, buscamos a origem do *éthos* da *Musica Universalis* a par da condição de *politikoi* na Filosofia.

Tentamos, ao mesmo tempo que indagar o *éthos* primordial da Música das Esferas, entender o lugar de nascimento do *éthos* público.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia da Música; Gerações Futuras; *éthos* Musical; *Musica Humana*

**ABSTRACT:** This essay aims to answer what

are our duties towards future generations from the condition of listeners (*acousmata*) to Gustav Mahler’s query “What do children tell me?” (motto of the last movement of the Symphony No. 4, sonant with *Songs on the Dead of Children*, *The Song of the Earth* and Symphony No. 9, especially the first movement). Resorting to Boetius’ division in *De Institutione Musica - Musica Mundana, Musica Humana and Musica Instrumentalis* - and considering this motto and such interrogation the *quaestio crux* between *Musica Mundana* and *Musica Humana*, we further explore the origin of one *Musica Universalis éthos* along with the case of *politikoi* in Philosophy.

While asking what is the primordial *éthos* of the Music of the Spheres, we pursue to know the birthplace of the public *éthos*.

**KEYWORDS:** Philosophy of Music; Future Generations; Musical *éthos*; *Musica Humana*

### QUAIS OS NOSSOS DEVERES EM RELAÇÃO ÀS GERAÇÕES FUTURAS?

Quando a cornucópia dos nossos ouvidos, involotua e húmida, em acolhimento, proseia *A Canção das Crianças Mortas* (*Kindertotenlieder*) de Gustav Mahler, não é o ciclo de canções ter-se substituído à orquestração do mundo que perturba (Mahler

escolhera cinco poemas de centenas da colecção homónima de *Lieder* de Rückert; Rückert havia-os escrito quando perdera dois dos seus filhos com escarlatina, mas não seriam publicados senão postumamente, abrumados, entretanto, pela madeira e dor. Três anos depois de Mahler compor, por sua vez, o ciclo, a filha, a pequena Maria, morreria com difteria).

Tê-lo composto, como Rückert fizera, depois do funesto acontecimento, explicou Mahler à época, seria impossível. Estava quebrantado e a dor era avassaladora. Talvez participasse nesta emoção oceânica não apenas a culpa de auto-premonição, presságio auto-infligido, mas uma conjura mais complexa: algo entre a representação da Música enquanto “objectividade adequada da vontade” (Arthur Schopenhauer) e a ideia de “Obra de Arte Total”, “drama musical” individual e histórico, o Futuro sob *mimesis* das Tragédias Clássicas Gregas (Richard Wagner). Concorreria eventualmente também a fantasmagoria demoníaca e descomunalmente ética do mito filosófico do Eterno Retorno, uma hipérbole do *amor fati* (Friedrich Nietzsche).

A singularidade ontológica e volitiva da música, equiparada à única possível linguagem universal e a intuição mesma do mundo; a sorte de ditirambos com horóscopo histórico na Ática com Téspis (536-533 a.C.) para honra da grande festa das Dionisíacas, uma obra de civilidade estética oferecida agora em sacrifício à “Obra Total” e génio apolíneo do seu regente; o mito de recursividade da repetição e da repetição da recursividade, *circulus vitiosus deus*.

Estes elementos são o suficiente para criar, em jeito de temor e tremor, uma forte impressão de *in requiem* Mozartiano.

Todavia, não repousa sobre as emoções, em águas profundas, da dor e culpa, a perturbação.

Mahler havia escolhido como mote para a melopeia aquela que, depois da forma-sonata em que a voz humana brilha (solo e coro de crianças), está presente no último e Sexto Andamento da Sinfonia n.º3 (lento, tranquilo e profundo) precisamente o que serviu de inspiração para a Canção das Crianças Mortas: “O que me diz o Amor?”

Não obstante, o sentimento estético mais indulgentemente misterioso, tocante antes ao Primeiro Andamento da Sinfonia n.º 9, cujo ritmo *in motus cordis* é uma alegoria de sons banhados em taças da iminente síncope cardíaca de Mahler, é, muito simplesmente, a de fim do mundo.

Não apenas de “premonição de morte”, como comentou Bernstein, mas realmente de fim de mundo.

Entretanto, em *mentalese*, esta armadura musical em Ré Maior, calma e suavemente assenhora-se da respiração. Como se de um diapasão se tratasse, a mente, obedecendo, ressoa apenas o seu intervalo até ao conceito: descobre assim que a impressão final não é exactamente a de fim de mundo. Trata-se de uma variação musical, cômputo de contrários de silêncio, o suficiente para servir de contraponto à réstea de consciência. O seu fundamento repousa na questão-mote do Quarto



Movimento da Sinfonia n.º 4, rebuscado do Sétimo Movimento, assim desaparecido, da Sinfonia n.º 3: “O que me dizem as crianças?”

É esta a questão que perturba: “O que me dizem as crianças?”.

Ela é o sentimento estético de perturbação, e corresponde à distância proporcional que separa, como um intervalo que devamos imaginar escutar, as seguintes citações:

“A Nona Sinfonia [de Mahler] é muito estranha. Nela, o autor inverosivelmente fala ainda como um indivíduo. Quase parece que esta obra tem um autor abscondito que se serve de Mahler como um porta-voz, um oráculo. Esta sinfonia não está já redigida no seu tom pessoal. Consiste, por assim dizer, em frases objectivas, quase desapaixonadas, do Belo, o que se torna perceptível apenas para aquele que pode dispensar o calor humano e que se sente em casa na espiritualidade gélida.” (Arnold Schönberg)

“Mas a música, que vai para além das ideias, é completamente independente do mundo fenomenal; ignora-o totalmente, e poderia de algum modo, continuar a existir, na altura em que o Universo não existisse.” (Arthur Schopenhauer, *O Mundo como Vontade e Representação*, §52)

Este intervalo entre a questão-mote “O que me dizem as crianças?” e a forma da Música-Ideia, como éthos virginalmente último do mundo, vibra harmonicamente em toda a obra de Mahler.

Estamos, portanto, cinco anos passados sobre a primeira audição do ciclo *A Canção das Crianças Mortas* e concluída a Sinfonia n.º 9, em 1910. Ora, este é o mesmo ano em que Mahler sabe do caso de Alma com Walter Gropius, em relação ao qual responde somaticamente em nocturno, e o ofício das trevas tem como intérprete uma septicémia.

Isto é, Mahler soubera afinal, como Rückert, com a Sinfonia n.º 9, criar uma catarse poética inexcelsivelmente bela em relação à morte de Maria, onde ecoa fulgorantemente *A Canção das Crianças Mortas*. E, ao mesmo tempo, quando completou a Sinfonia n.º 9, numerologia fúnebre igual a Beethoven e Bruckner, compunha essencialmente o retorno sepulcral ao elemento Terra (*requiem aeternam domine*) tal como Mozart. Isto é assim subentendido também porque a Sinfonia n.º 9 se assemelha ao prolongamento d’ *A Canção da Terra (Das Lied von der Erde)* completada apenas um ano antes d’ *A Canção das Crianças Mortas*.

Como podemos fazer uma ligadura entre estas notas? Uma frase que, com o tempo de uma respiração, guarde a mensagem, seria, no solfejo mínimo que o fôlego concede, a dissertação mínima de uma intuição, algo como dizer que o maestro da Boémia trabalhou o tema da Morte (Mahler e sua filha Maria) e do Amor e vitória sobre a Morte (Terra). É uma tríade simples, percussão uníssona cuja altura é ao mesmo tempo queda, ao jeito de uma constante cósmica: “Eu, filhos, Terra”.

Obediente ainda ao poder encantatório dos violinos em *Andante Comodo*, e debruçando-se sobre a mesma *modulatio* com que abriu a Sinfonia n.º 1 e embasara outras, Mahler consegue, abrindo num sussurro de harpas, entretecer imageticamente depois a original tensão *pianoforte* e a personalidade das cordas (harpas, violinos,

violas, violoncelos e contrabaixo) num cordofone infinito. Desta forma, a partir dos primeiros, as imagens platónicas da matéria tonal em *glissando* são mais imagens, menos formas: menos pontilhadas pelos martelos de madeira e *anatomica cordis* feridas do peito de Mahler, citando “*Les Adieux*” (Op. 81, Sonata para piano n.º 26) de Beethoven. Dir-se-ia que o pai de Maria conseguira levar o armário de porcelana chinesa d’ *A Canção da Terra* (*Das Lied von der Erde*), fruto da adaptação para alemão de Hans Bethge dos poemas, na senda amanuense de leituras sobre o *I Ching*, para fora da instrumentalização, rendido destarte à magnificência solista do sopro inicial, isto é, a pura deslocação de ar, som do Universo. Assim se entende Alban Berg ter escrito no Verão de 1910, ao ver-escutar a partitura da Sinfonia n.º 9:

“O primeiro movimento é a coisa mais celestial que Mahler até hoje escreveu.”  
(Alban Berg, 1910)

Mas, sendo que tal *Universalis et Universi sonus* não é para nós, humanos, demasiado humanos, senão o silêncio, arquétipo dos arquétipos à maneira Platónica, ou “medida de todas as coisas” na interpretação Sofista, compreende-se assim como o empréstimo do *sonus* anelado em madeira, latão, pele de animais, lábios e mãos daqueles que são dotados de linguagem, como a coda da própria *Musica Universalis*, tivesse encontrado na expressão musical de Mahler, no início da Sinfonia n.º 9, gestos grotescos, bizarros, truncados, em arritmia porque aquilatados, como meros objectos, no círculo de percussões, agitações, marulho, raspagem, entrechoque, fricções, oclusivas, nasais, fricativas, todas elas ressoadoras do grito primordial nos círculos da orquestra e da boca. O som cavo da trompa é, assim, ventral e cósmico, um acorde com o trecho d’ *A Canção das Crianças Mortas* (*Kindertotenlieder*) que alude à morada das crianças, as gerações futuras portanto, “à luz do sol (...) naquelas alturas” (*Und da fing im Sonnenschein ... auf jenen Höhn!*).

Depois destas frases que encerram em *Adagio*, coração apaziguado, tendo a nossa perturbação encontrado o timbre exacto da anotação de Mahler na partitura da Sinfonia n.º 9 - “como um pesado cortejo fúnebre!” (*wie ein schwerer Kundukt!*) - quase levando a crer que o espargimento de gotículas de som subindo a escala, longe do calor das madeiras, se entregará às “altas esferas”, rendendo-se depois ao Andamento intemporal do Universo, vaga Parmenidiana, sobrevém não só a impossibilidade da arte de fuga da Música dos seus próprios gestos, como também a incongruência entre tempo, movimento, linguagem e o Uno. Quem diria? Parece que, à maneira de Schopenhauer e porventura de Nietzsche, as velhas linguagens de Heraclito, Parménides e Zenão, Platão, Aristóteles, Górgias e Protágoras, haviam sido desterradas ao informe *sonus*, quase ruído e mero balbucio de crianças, náufragos escolhos entre o primevo eco Pitagórico de Música das Esferas e a teoria musical de Aristóxenes.

Até ao momento desenhámos, “à luz do sol (...) naquelas alturas”, como respigadores na jazida da História, encontrando um gino-princípio, *alma mater*, a clave

de Sol para a nossa anotação. É esta a nossa primeira *clavis* que anseia pelo curso de um *responsum* à questão dos vindouros no Presente ora colocada: “O que me dizem as crianças?”

Sobre ela, servem de epígrafe as palavras de Franz Schubert:

“Atormentado por uma santa angústia, aspiro a viver num mundo mais belo e desejo povoar esta terra sombria de um poderosíssimo sonho de amor. Senhor Deus, oferece enfim ao teu filho, esta criança feliz, como sinal redentor, um raio de luz.” (Franz Schubert)

Para responder a esta questão, devemos enlevar o espírito no estudo de Boécio (480 - 525 d. C.) no Livro I *De Institutione Musica*. Neste Livro, Boécio, partindo da cisão clássica Grega das influências de Pitágoras (sécs. VI-V a.C.) e Aristoxénes (360-300 a.C.), sùmulas cosmológica e mereológica da Música das Esferas, trata o tema auxiliando-se fundamentalmente em duas autoridades, Cláudio Ptolomeu (Geógrafo e Astrónomo na colónia romana de Alexandria) e Nicômaco de Gérasa (Matemático Pitagórico e Músico), ambos dois séculos anteriores a Boécio, encontradas a partir das três fontes primordiais e coincidentes que, ao que parece, na remissão possível de fontes, produziam à época a *autoritas*. Estas fontes eram: *Harmonica*, de Ptolomeu (séc. II d.C.); *Enchiridion*, de Nicômaco (II d.C.); e, por fim, *De musica*, de Aristides Quintiliano (séc. III ou IV d.C.).

Desde a tessitura entre os Mitos Pelásgicos pré-Helénicos, e os Mitos Homérico e Órfico da Criação (em bom rigor a primeira colcheia entre *epos* e *melos* de onde Orfeu, um vulto da força *Eros* cerceando a sombra de Eurídice, encantatoriamente vivendo numa vida as alturas entre escalas, figurativamente o próprio prêmio da lira de Apolo) houvera que esperar até Boécio, para, não do ponto de vista da notação, alfabeto ou teoria musical, mas da sua interpretação, as nove musas e o espectro antigo da *Mousiké* daí nascente, fossem plasticamente adormecidas num repositório conceptual simples, escondida em claustros da invidia da Retórica.

“*Sunt autem tria. Et prima quidem mundana est, secunda vero humana, tertia, quae in quibusdam constituta est instrumentis.*” (Boécio, *De Institutione Musica, Librum I, § II, Tres esse musicas; in quo de vi musicae*).

A Música Mundana corresponde à *Musica Universalis*, numa metáfora essencialmente cosmológica. A Música Humana corresponde à música interna do corpo humano, no que poderá ser entendido por alguns, filhos de Rousseau, como uma metáfora fisiocrata, mas que é antes uma sucedânea da anterior, imagem, portanto, *de partibus Unversus*, a atencâmara, parca e lauta, entre o silêncio e o verbo. Finalmente, num registo não problemático, Boécio agrupou na Música Instrumental a Música executada por Cantores e Instrumentistas, incluída aí, a *vox* humana, junto a elementos que acompanhavam as canções como a *khitara*, a *lyra* (Apolínea) ou o *aulos* (Dionisiaco). Refrisamos que Boécio, na esteira do sentido conferido pela Antiguidade desde Pitágoras, ou seja, segundo uma teoria de modelos comum entre a Filosofia e a Música, emanente de um único princípio Universal, dota o filósofo do

epíteto de músico, negligenciando a música instrumental como requisito necessário para a condição de músico ou filósofo da música.

Se a citação de Schönberg, encaminhando-nos para a visão Sinfonia-Mundo que Mahler animava, alude a uma *Musica Universalis* citada pelo *instrumentalis* (esta, ao mesmo tempo que um capricho histórico-fenomenológico arauto da *techne*, constituiria também, via a sinfonia, o círculo fonético-eidético onde ressoasse ainda, graças à *techne*, o *sonus Universalis*), já a fonte Schopenhauriana endossa-nos a um Platonismo sem ideias nem entes, isto é, a uma *Musica in Universus constitua* como uma torrente Parmenidiana ditosa sobre a aparência dos seus modos, em que Crono escumado de sons é amado por Urano e pela hecatombe do espaço, em prístinos intervalos de desejo.

Fora assim e o efeito seria o de inversão do lugar genesiacamente prescrito do ódio na origem da Criação e da vindoura Cosmogonia da raça dos humanos, pois Úrano é odioso para o filho Crono. Dir-se-ia que o tempo cosmogónico, ao contrário do metrónimo da Música, envolveria sempre o ódio no seu andamento. Todavia, existe na música algo de Ouraniano e relativo ao próprio abatimento do espaço, antes mesmo da hecatombe do som.

Aventar-se-ia que o Jardim das Hespérides da Mitologia Grega, imperturbado pela chuva de raios da clava indo-europeia que dotara Zeus do fúlmen, Moisés da vara, e antes de tal compasso cumprir a representação do maço de fecundidade da árvore do conhecimento nas mãos da prole hebraica (Adão, Noé, Abraão, Jacob e José), quando viram num simples fruto uma estrela de cinco pontas, e com isso o pecado, houvera aí uma distorção ardente e Arquimediana por obra de espelhos no Helesponto, transformando o pomo de ouro em pomo da discórdia (tal e qual como a escala pentatónica desabrochou a *Musica intrumentalis*).

E se tal pentagrama carnal invertido, por um golpe obcláveo, gerará a Sociedade do Patriarcado, compreendemos também que pelo *ritmus* possível da Música Mundana e pela melodia musal espraiada, o ódio não existe (em sentido Schopenhauriano, isto é, *in Musica Universalis*). Não obstante, proporcionando a especular Harmonia, erguendo e humilhando entre pentagramas celestiais, parodiando Urano com Apolo e com a queda noite (*Nix*) destituída de abóboda, terá sido agigantado o efeito, a partir da *Musica Instrumentalis*, de replicação do portento cosmogónico inicial e mito da criação. Só depois da morte de Mahler e Úrano, poderia Gaia e o tempo serem confinados à Orquestra Filarmónica de Viena sob aprimorado fúlmen, vara e maço, a regente batuta, nas mãos de outro Orfeu, criando o efeito Grego da luz geométrica jorrada (*legalitas physica miracula*).

A impressão e *finale* é, pois, a de uma justa e pautada separação entre a Música Mundana, a Música Humana e a Música Instrumental. Talvez seja até possível a versão combinada das anteriores, num golpe de arrojo sincrético, sinestésico, teosófico e de divertimento profético, ao mesmo tempo cristológico e Super-Humano, como a alma de Scriabin (1872-1915) teceu no fio da navalha:

“O Mundo é uma Sumptuosa Sinfonia, de mil vozes diversas. As verdades terrestres consonantes com as verdades dos Céus, soam em acordes cerrados e vibrantes sobre as cordas dos milagres destruídos.” (Scriabin, 1871-1915)

Encetaremos, da nossa parte, uma inquirição entre a *Musica Universalis* (ou *Musica Mundana*) e a *Musica Humana* em busca das origens do éthos Musical enquanto harmonia cósmica por excelência, capaz de, nas suas modulações, como os anéis dos freixos sagrados e poeiras intersiderais, pretender-se tempo ascendente à seiva futura da Humanidade, mesmo que esta pereça um dia (entre a solitude cósmica Pascaliana e a solidão do cosmos Schopenhauriana).

“O que me dizem as crianças?” é precisamente o assomo interpelante, a *quaestio crux* entre *Musica Universalis* e *Musica Humana*. A única capaz de assombrar e iluminar o Futuro, ao mesmo tempo respondendo à questão da origem do éthos Musical, a partir da *Clavis Sol*.

Recitaremos outras fontes de auxílio para cabalmente responder à questão, cientes de que a Música é um eco simultaneamente Pitagórico, Platónico e Aristotélico.

Ora, com Boécio (séc. VI d.C.), estamos no crepúsculo de Roma, *bella turbulenta* no dizer de Cassiodoro, e fim de uma epifania de um éthos privado e público para o Ocidente. O objectivo, por oposição, é surpreender o éthos musical, como diz um verso de Homero, “Quando surgiu a Aurora de dedos róseos, filha da manhã” (Ilíada, 477).

Pythias, sacerdotisa do templo de Apolo em Delfos, exemplifica bem a proximidade ainda dos mistérios Órficos, quer com a *Musica Universalis*, quer com o despontar de um éthos musical, já que é dela que é proclamado o nome de Pitágoras, cuja revivescência de mitemas de raiz Egípcia haviam sido paridos pela sua *alma mater*, a guia Temistocleia.

Não só o *tetractys* (triângulo perfeito) representa a Harmonia (deusa) - “Qual é a coisa mais bela? A harmonia.” (lâmblico, *Vita Pythagorae* 82 (DK 58 c4) - segundo o eco Neoplatónico da Síria na rota Jónia, como é, singularmente, o triângulo perfeito que soma dez unidades a partir de triângulos perfeitos (e os intervalos da quarta, quinta e oitava).

Enquanto tal, o *tetractys* representa, portanto, não só os primeiros quatro números naturais, ao mesmo tempo que a sua figuração num triângulo segundo a adição ( $1+2+3+4=10$ ), enquanto arquétipo perfeito das várias relações, como também a teoria dos quatro elementos *ab initio*. Foram assim, literalmente, lançados os dados para a concepção científica do mundo.

A fórmula de entrada de Pitágoras de Samos na música, e particularmente na Música das Esferas, é epigenética quanto à *vita activa* da geração anterior, assim como, mais tarde, Sócrates na cultura Grega e Jesus da Nazaré na cultura Hebraica, pois Mnesarco, seu Pai, dizia-se ser cinzelador de anéis, ou alternativa e efabuladamente, inseminado por Apolo, gerado este, por sua vez, juntamente com a sua irmã gémea Artemisa, em Delos, na confluência de Samos.



São várias as fontes onde encontramos o relato do episódio de descoberta dos integrais musicais por Pitágoras [Nicómaco, *Enchiridion* 6 (JanS. 245-48), Gaudêncio, *Eisagoge* 9 (JanS. 340-41), Jâmblico, *Vita de Pythagora* 1.24, Aristóteles Elias, *Prolegomena Philosophiae* 2 e Macróbio, *Comentarii in somnium Scipionis* 2.1.9-14.] mas a reter, permanece, essencialmente, o carácter ficcional, sob as matizes da *Musica Humana*, do mito legado. Ver-se-á como a descoberta não relata fidedignamente a descoberta das integrais musicais. Antes acontece que tal narrativa, em forja incandescente e inflexa, colabora com o coevo mito da Idade da palavra e do Ferro em éthos musical.

A tradição até Boécio manteve a Cosmogonia da forja, isto é, das proporções musicais descobertas por Pitágoras quando passava por uma oficina de ferreiros, segundo as ponderáveis combinadas (emprestadas as designações de Boécio), de “*momentus*” e “*pondus*”.

O travejamento arcaico deste *argumentum* provém de Hesíodo, cuja versão de *vita activa - Os trabalhos e os dias* (coalescendo ainda labor com vida privada) - havia exibido as Cinco Idades do Homem, cujo quinto e último intervalo corresponderia à Idade do Ferro, época mesma de Hesíodo e Homero, e daí também símbolo exemplar da palavra.

É assente que se trata aqui não só de uma cosmogonia dos metais pós-Neolítica, polida e burilada como a antiga pedra o fora, moldada e gravada como os metais, em que esta outra arte antiga recolectora engravada em sulcos fluidos, *Mnemosýne* (Memória), inventa História e Mito. Esta rapsódia de mitemas incrustou-se, pois, no caldo dos metais, como ígneos vasos hilermóxicos de uma ideia de História e Civilização.

As Eras ou Idades em Hesíodo [Ouro, Prata, Bronze, Heróis e Ferro], contemplando a insólita alquimia dualista do Herói foram, logo, no seu conjunto, um intervalo de quinta (tonal ou pentagramático) de um tempo histórico inaugurado por Crono e que a lenda conservou em Pitágoras, enclausurando não só o *metrum*, como também o éthos arcaicos da *Musica Universalis* ou *Musica Mundana*.

E se Ovídio, cuja vida pairou no revolteamento sobre o *Anno Domini* (uma alma com um *fatum* similar a Boécio) eliminou a idade plástica dos Heróis, reduzindo-a a quatro, antes, no tempo pós-Micénico de Hesíodo e Homero, tal concepção de Cinco Idades dos Cinco Metais merece um estudo mais aprofundado, no cabimento da *Musica Universalis*.

Reparemos, pois, na quinta dissonante subtraída, como Ovídio o fez face ao éthos das suas *Metamorphoseon* face à tradição de Hesíodo, que Boécio transmite, em herança, do episódio com Pitágoras:

“Consequentemente, quando percebeu isso, examinou o peso dos martelos que, por acaso, eram cinco:(...) o quinto foi descartado porque era dissonante de todos.”  
(Boécio, *De Institutione Musica, Librum I*, Carolina Parizzi Castanheira)

(É conveniente não adiar, desde logo, a significância e tradução dos intervalos, em terminologia Latina e glosada da Grega, que Boécio usa, e daí ser relevante



atentar ao seguinte: o prefixo “*sesqui-*” indica uma *ratio* precisa de uma metade acrescentada, que pertence à classe de desigualdades superparticular. Uma classe de desigualdades múltipla obedece ao ditame dos divisores, isto é, quantas vezes um qualquer inteiro positivo cabe noutra sem excedente, enquanto que a classe de desigualdades superparticular tramita para o inverso, quando existe um certo e determinado excedente, com as proporções (3:2 ou *sesquialtera*); (4:3, ou *sesquitercia* porque dividida pela *tertia* parte), e assim sucessivamente com os números cujas partes maior e menor, como numa escala diatónica, em adição aos menores, é contida pelo integral maior. Quanto aos restantes termos (fonologicamente Gregos), *diapason* corresponde à oitava, *diatessaron* corresponde à quarta, e *diapente* corresponde à quinta).

Importa, neste momento, referir algo fundamental a ter em conta para o cerne da resposta à questão - “O que me dizem as crianças?” - na acepção que coloca os vindouros como frágeis, ao cuidado, a partir da leitura e escuta do Compositor Gustav Mahler e escopo maior do ensaio.

Encaminhámo-nos, por assim dizer, para o nascimento do éthos da *Musica Universalis*, num vórtice aparentado ao centro de uma tempestade de difícil apropriação filosófica, ao mesmo tempo que testificámos igualmente a particular existência de uma Idade dos Heróis entre Eras de Metais no tempo de Hesíodo e Homero, e mais tarde, na alvorada da Era comum, a sua singular supressão, ditando-nos, pois, discretamente, uma resposta à inquirição.

Notaremos como tal *responsum* repousa placidamente sobre a criança, os vindouros, e a pregnancy “superabstracta” e “superparticular” (de novo emprestados os termos de Boécio) de um *topos* e *tropos* idílicos, numa metonímia infante da História, correspondente à inauguração no Ocidente de um certo contraponto métrico e nova voragem dos dias. A este contraponto responde a impressão de fim de uma era vivida pelos Antigos, mais concisamente o período histórico desde a ascensão da República de Roma (509 a.C.) a Império Romano (27 a.C.). Estes dias e os dosséis de espuma que a cada aurora tingiam as pálpebras dos que se prestavam renovadamente à vigília tocaram Horácio, Virgílio, Lucrécio, Cícero, Séneca, Tito Lívio, Tácito, Suetónio, Plínio, Paulo, Plutarco e Ovídio.

A ofuscação da Idade dos Heróis e o seu contraponto métrico necessário, a emergência de um personalismo edénico infante, corresponde, pois, na passagem da Cultura Helenística para a Latinidade enxertada da última, desde a conquista de Atenas e a invasão da muralha Coríntia por Roma (146 a.C.), abrindo portas ao futuro ramo Bizantino Cristão, a uma convulsão de quatro aspectos essenciais que aqui separamos:

- O fim mitológico de uma *de generatione (musica)* humana sem estádios de desenvolvimento, plenipotente de um *epos* como *antipous* da Música humana, como flagrantemente foi o caso da dos Heróis, procedente de inter-

jeições ctónicas *ad libitum* de *daimones*. Tal fim corresponde a uma possessão literária Latina do património mitológico Helenístico e uma matização, ao mesmo tempo mais cínica e verdadeira, das diferentes personalidades Helénicas e doravante Romanas do panteão dos deuses, do que não se exclui um sentido de *progenius, natus et filius* atinente à ciência do vivo e a concepções de mudança (mesmo que ultimamente caracterizadas, ao nível da filosofia do tempo, consorte a uma *De ordine* Agostiniana). Estas são agora mais disciplinadas, e atinentes ao ponto ulterior, atestam uma espécie de vivissecação analítica que substituirá concepções hilezomórficas e de metempsicose (transmigando pitagoricamente qualidades), para um atomismo naturalista filial a Leucipo e Demócrito, dir-se-ia, sem exageros, pré-Laplaciano e pré-Lamarckiano. Permanece, contudo, a identidade da Musica Humana como escalena, na metáfora arcaica de Xenócrates, por oposição à equilátera dos deuses e isósceles dos *daimones*, sublinhando, pois, musicalmente, uma espécie de caso dissonante da Musica Humana face à Musica Mundana ou Música das Esferas. Compreende-se, assim, uma tensão especial entre uma harmonia cósmica determinista, visível na pertinência jusnaturalista pura dos Estóicos, e o não menor ênfase na inalienável e esculpida *proairesis*, isto é, o temperamento musical e copelação do éthos em cordas da mente. Tal equilíbrio em egodiceia foi capaz de verter em nominalismo os defeitos da Retórica e verter em convenção os defeitos do Platonismo. Tal sucedeu desde Zenão de Cítio e a escola Estóica de Atenas, até Marco Aurélio. A propósito de Maquiavel ter dado a este o apodo de “nascido ao contrário” (Maquiavel, *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio, Libro Primo, X*), como alguém que nasce com moral senatorial, aproveitamos para mostrar o quanto um compositor como o autor de *Il Principe* podia combinar cartelas de *Musica Instrumentalis* Medievas, enquanto os trastes de metal nas cordas do especialíssimo alaúde da *Musica Humana* levavam já o tema, não apenas de *canzona* e *ricercare*, mas também de *condottieri*.

- A correspondente depuração na ciência do vivo de raiz essencialmente pré-Socrática (enquanto filósofos da *physis*) e dentro destes, dos contra-Eleáticos ou pluralistas [Empédocles de Agrigento (490 a.C. - 430 a.C.), Anaxágoras de Clazómenas (500 a.C - 428 a.C) e os atomistas Leucipo de Mileto (séc.V a.C) e Demócrito de Abdera (460 a.C -370 a.C.)] com concurso também dos designados ecletistas [Diógenes de Apolónia (499 a.C. - 428 a.C.) e Arquelau de Atenas (séc. V a.C.)].
- Isto assim é, pese embora a matriz Jónia constitua, de facto, como notaram Kirk, Raven e Schofield, um ciclo renovado dos Primeiros Jónios [Tales (623 a.C. - 556 a.C.), Anaximandro (610 a.C. - 547 a.C.), Anaxímenes (588 a.C. - 524 a.C.) de Mileto, Xenófanes de Cólofon (570 a.C. - 460 a.C.) e Heraclito de Éfeso (553 a.C. - 475 a.C.)] se com isso aditarmos a imposição insubstituível de Empédocles de Agrigento e as próprias tergiversações do Pitagorismo, no espaço e no tempo.
- Em tal conjunto se constituirá, depois de Platão, a final enervação Aristotélica como Ciência, e decorrente do ponto anterior, uma *poiétiké* ainda em hexâmetros de revestimento Latino a esta verve, como sucedeu no caso dos *Metamorphoseon Libri* de Ovídio, pouco antes, no *De Rerum Natura* de Lucrécio e ainda, num registo díspar, sumular, o *Historia Naturalis* de Plínio. A isto é retribuído geral e equitativamente um sentido, a ser notado, de *Musica Universalis* como *Musica Instrumentalis* e igualmente de *Musi-*

ca *Instrumentalis* como *Musica Universalis*. Queremos com isto dizer que não se interpelará mais, doravante, a Música das Esferas puramente como uma mansa vibração uníssona, uma *symphonesis* tal qual a repercussão do rumor, eco da Filosofia do Tempo que antes das Esferas promete-se a si em *harmonia potentiata*, atentando-se, ao invés, na impossível audição a um tempo único, segundo uma filosofia do tempo e da natureza, de todos os sons e modulações *symphonos*, obrigando o *instrumentalis* a assumir-se como *modus universalis* e modulações *naturata*.

- De igual modo, salienta-se uma ideia de *generatione* da própria ideia de Filosofia, como se esta fosse também infante e em convulsão orgânica e abstracta, a um tempo múltipla e superparticular. A obra e tempo de Boécio, “o último dos Romanos”, responde a um medo de infanticídio da própria Filosofia, alertado que foi por uma passagem d’ *As Categorias* de Aristóteles, tencionando em particular sobre a penúria de estudos do *quadrivium* e as urgentes traduções de Platão e Aristóteles.
- A obra Vitruviana do Império Romano, de cariz senatorial, vitalício, administrativo, legislativo e patricio-testamentário, engendrante de uma noção de família extensa, a par da prática consular de, com o casamento em idade ainda fértil varonil, robustecer o vínculo à posse da terra e esteira de prerrogativas, almejando nova prole para, não exactamente actos bélicos, mas antes uma necessária existência de população de índole militar guarnecendo a geografia recôndita e remota do Império, numa forçada e, a prazo, não exequível noção extensiva de Império, dada a sobrecarga de peso questor e hostilidades autóctones regionais. O casamento ganhou assim dotes de estratégia militarista venusiana, e só depois de natureza simbólico-religiosa e comercial, intersticial porventura a Eros. A par deste marco, impôs-se, tanto quanto ao infante, uma pré-dica de tutelado e curatelado sobre a filosofia Antiga, conquanto esta se moldasse aos préstimos de normatividades com o aval de Roma, concepções legalistas e actos administrativos do Império. O aqueduto maior foi, à distância, para o tema que nos concerne, o entablamento gradualmente proporcional entre o *ius civile* e a personalidade pretoriana, e progressivamente plebeia, de jurisconsulto, concernente ao período do Direito Clássico Romano, uma função derivada legalista e edictal da *phronésis* Aristotélica. Tal como na Música das Esferas repercutível na escala diatónica, o infante tinha no seu oitavo dia de vida o seu *Dies Lustricus*, outorgado por uma concepção harmónica de *paterfamilias* (isto é, pai, avô ou bisavô), antes de investido do peso da *familia* via o *praenomen*.
- Na completude de estações de vida, conforme ditames cívicos e militares, plena apenas a partir da *civitas* [*puer* (1-17), *adulescens* (17-30), *juvenis* (30-46), *senior* (46-60), *senex* (60-80), *aetate provectus* (60-80)] mesclada com a fortuna e pecúlio da *Paideia* Grega, a verdade é que esta métrica etaísta da Patrística Romana obedecia à filiação no ramo de cultura Hebraico-Cristão, mas fundamentalmente Hebraico. No caso dos Evangelhos Sinópticos do Novo Testamento (Marcos, Mateus e Lucas), coevos da temporalidade que tratamos, o caso é por demais evidente, concorrendo também o exemplo das Epístolas. Fortemente influenciados ainda pela Cultura Helenística, dada a sofisticadíssima e antiga diáspora Judaica fora das fronteiras da Judeia, e mau grado a herança da revolta dos Macabeus contra os Selêucidas filhos da decadência Alexandrina, e apesar ainda da significativa adversidade a Roma naquilo que ficou conhecido como a Grande Revolta

Judaica (66 d.C. - 73 d.C.), não deixa de ser aferível a herança exposta. A criança no contexto Romano era um sujeito totalmente desprovido de direitos, e a prática de infanticídio, escravidão e maus tratos está referida em várias fontes, como seja Dionísio de Halicarnasso, aquando da sua estadia em Roma. A atestar tal realidade, bastará lembrar que Cícero, representante do palimpsesto linguístico-cultural advindo da Filosofia Grega e imbricado na Retórica Romana, pautado pelo lema *vivere est cogitare*, não eludiu uma consideração vexatória sobre a infância, fazendo recurso da distinção aristotélica entre acto e potência, envolvendo, inclusivé, tal enredo num paralogismo: “a coisa em si não pode ser louvada, só o seu potencial.” (Cícero, *De Republica*, p.137.3 ed. Ziegler, frag. incert. 5).

Mais respeitosa de uma genealogia do tempo e de uma maior maturação filosófica, como a frase com eco no final da Idade Média, plasmada nos vitrais de Chartres, que diz que somos quase como anões (*nos esse quasi nanos*) aos ombros de gigantes (*gigantium humeris incidentis*) (John of Salisbury, *Metalogicon*, *Liber Tertius*, cap. IV), foi esta outra afirmação de Cícero (*Oratore*, XXXIV) - que diz que aqueles que permanecem ignorantes face ao que sucedeu antes do seu nascimento, serão sempre crianças - afirmação seminalmente afecta à Pedagogia. Parece, assim, ter *ad libitum* preferido entreter-se entre alturas, isto é, entre sons na escala tonal com o fim de uma afinação-padrão do éthos, e o equivalente alegórico e humanamente figurado (anão e gigante). Repercute, ademais, o mote *erudire*, resgate da Natureza, como se o som primevo Schopenhauriano se realizasse apenas no *instrumentalis*, aguardando o envelhecimento e adestramento da *vox, lignum et materia*. Esta ideia traduz igualmente o valor da Retórica e Oratória, ao mesmo tempo uma degenerescência e um aperfeiçoamento da maiêutica e dom dialógico Grego, hiante entre o estrépito e silêncio de punhais da *res publica* adestrada por *patris familias* na *ordo senatorius*, e a magnimidade solista da voz, cadência, ritmo jurisprudente e honra gladiatorial face à verdade, até aí ascendente, das magistraturas de *praetores* até *consules*.

Na comparação com a Tragédia Grega, dir-se-ia serem estes, enquanto eleitos pelo Comício e poder das *tribus populi*, salmodiados anualmente através do plebiscito centuriato pela leva remanescente da *orchestra* constituída por coreutas da *civitas*, cuja mímica hierática seria, ao mesmo tempo que uma coreografia simbólica necessária, um mutismo, porquanto *situs* na esplanada ou terreno plano à Música e Tragédia Universais (*Pontifex Maximus*), como se a *Musica Mundana* se coibisse numa láurea ou coroa triunfal.

Suspenderemos aqui a nossa análise para dizer o seguinte: é fácil lembrarmos da interpretação de Nietzsche n' *O Caso Wagner*, de epígrafe *ridendo dicere severum*, (reformulando o §171 de *Humano, Demasiado Humano*), intitulado *A Música sem Futuro* em que a *Musica (instrumentalis)* é elucubrada como um *apex* das eras históricas e da própria vida privada da filosofia do tempo e da história. Significa que a música cristaliza o seu tempo e é, assim, uma arte que chega tarde, mas mais concretamente.

Na pulsão incomensurável das Grandes Dionísias e ditirambos, agora de êxodo

beneplácito na representação dos destinos selados pelo próprio homem nas assembleias modernas e contemporâneas de *politikoi*, talvez tenhamos uma lição a aprender quanto recordamos os bardos da *vox humana* da *Ars Nova* do parlamentarismo e as antífonas da *pólis* em orquestra, todo o espectro de experimentação subversivamente retórica, ornamentada, teatral e em contraponto, próprias do Barroco. Tudo se passa como se a câmara da *vox humana* do éthos público, exercitada por *politikoi*, houvera culminado com Haendel em Inglaterra, depois da ópera alquímica de Monteverdi e o virtuosismo de Vivaldi e Bach. A própria Ética de Espinosa parece ter sido musicada por Bach, extasiando a *Musica Universalis* em novos maneirismos panteístas.

Se o cosmopolitismo Barroco escondia, como uma lava subterrânea, baixocifrada, uma *eclésia* ou assembleia Sofocliana, uma *Comitia cuariata* cujo *populus* também seria capaz, como Nero, do perigoso jogo da lira e do fogo, a ideia de *Paz Perpétua*, parece ter sido, ao invés, a reacção, acto contínuo em *legato*, de Kant, ao fogo e sangue, *Dies Irae* da *Musica Humana*.

Desta forma poderíamos encontrar a versão contrária da teoria de Nietzsche e mais afim da visão de que a música é síntese imediata do tempo futuro (Simmel, Weber e depois Adorno), uma vez que é verdade que encontramos já na plêiade Barroca Europeia o ideal de Couperín: *Les Nations* e *Les Gôuts Reunis*. Quase parece que o sentido horizontal do senso comum desde Descartes a Locke encontrara nova harmonia em linhas mais altas ...

Ora, o tempo de *populus et tribus* era, ao invés, a de homens sem privilégio, de escravos de nascimento no Império Romano em guerra. Recuperando a visão adestrante da *vita activa* na generalidade, esta coadunava-se com a que, a respeito do infante, a República e Império Romano manifestavam. Apresentava, porém, a tradição Judaico-Cristã, e fundamentalmente Hebraica, um forte lastro contrário, que afectou doravante, com Roma dominando Jerusalém, a condição do infante.

Com isto dizemos que a Cultura Hebraica avalizava já uma concepção personalista *in utero*, quando ainda eram lançados nados-vivos de origmas em Esparta, cidade-modelo pretoriana para a filosofia n' *A República* de Platão, vingando com tal obra o seu mestre Sócrates através da invenção da cidade.

O entendimento Hebraico da Aliança, como um cordão umbilical, empola, de certa maneira, a tríade (Tribo-Nação-Estado) de raiz juris-profética, para uma prescrição e normatividade da filogenia e progenia; *de generatione* é melhor descrita na cultura Hebraica enquanto sinapse cultural, semente e fruto do Patriarcado ancião. As gerações na construção do Judaísmo são, por essa razão, a observância do futuro e daí, profecia da própria verdade histórica do Judaísmo, sem perder o rasto do sangue e, portanto, revezando o cordão umbilical pela circuncisão (Gn 17.10-14), marca maior da aliança.

Tal propicia o desejo de "(...) descendentes tão inumeráveis quanto o pó da terra e as estrelas do céu." (Gn 12.2; 13.16; 15.5). De facto, a Lei Hebraica e Segunda Lei ou Deuteronómio, de âmbito censitário e legislativo, e as regras observadas em



comunidade, estigmatizavam fortemente o aborto e o abandono de crianças, o que securizava não só o papel da mulher, do estrangeiro, como também o do escravo e, conseqüentemente, o da comunidade. Esta nota é bastante mais importante do que o quadro legislativo, pois o Pentateuco é, quanto aos infantes e seus direitos, bastante omissivo. Refere essencialmente a idade de entrada no exército (Ex. 30:14; 38:26; Nm 1:2-3; 26:2), e, dentro dos Livros Históricos, outras referências nos seguintes Livros, Capítulos e Versículos: (1 Cr. 27:23; 2 Cr. 25:5).

A idade de entrada no exército era, no caso dos Levíticos, bastante alta para a época (vinte e cinco anos) e a condição quase menor, no melhor sentido da palavra (Lv. 27:1-13).

Para o caso do Novo Testamento e, em particular, dos Evangelhos Sinópticos, dir-se-ia que o dom dos Livros Sapienciais, e claramente o de Job e a sua parábola irrepitível e irreplegível (uma espécie de *Agnus Dei* da própria História das Ideias Religiosas), martirizando o sacrifício de Isaac por Abraão (Gn. 22.1-19), afectá-lo-ia providencialmente. Assim sendo, tal formulação, que viria a ser consumada em João Baptista (Jo. 1.29), está também marcada, numa forte vertente teológica-política, nas seguintes passagens: (Mc. 9.33-37; 42-43; 10.13-16, cf. 10.42-43) (Mt. 18:1-5; 19.13-15; 25.37-40), (Lc. 9.46-48; 18.15-17) sendo os versículos dos Evangelhos que merecem ser sobrelevados, para a condição invulgar do infante (*mokroi*) (*paidia*), com relevância histórica-sinóptica e teológico-política (Mc. 9.33-37) e (Mt. 18.1-7;10-14).

#### Acerca da condição do “maior no Reino”:

“E, tomando um menino, colocou-o no meio deles, abraçou-o e disse-lhes: «Quem receber um destes meninos em meu nome é a mim que recebe; e quem me receber, não me recebe a mim mas àquele que me enviou.»” (Mc. 9:37; Cf Lc. 9.46-48; Jo. 13:20).

“Mas, se alguém escandalizar um destes pequeninos que crêem em mim, seria preferível que lhes suspendessem do pescoço a mó de um moinho e o lançassem nas profundezas do mar.” (Mt. 18.6)

#### Acerca da condição da “ovelha tresmalhada”:

“Assim também é da vontade de vosso Pai que está no Céu que não se perca um só destes pequeninos.»” (Mt. 18:14; Cf. Lc 15.4-7)

Igualmente se evidencia a passagem da estrutura do episódio de Job e do sacrifício de Isaac por Abraão, isto é, do filho único e descendência ofertada a um ancião de cem anos, sangue inaugural de todo o povo em êxodo e começo da Aliança, para uma poética da prole e éthos da virtude, perpetuada nos exactos mesmos moldes sacrificiais na parábola Cristã.

Presentes estas variações, somos instados a algumas conclusões.

Relevamos a primeira prolação, no sentido acrescido de dicção do próprio Verbo ou *vox humana*, entre o estatuto do infante e o designado Reino dos Céus. Em exame, constata-se que tal feito e conformação se presta a uma transmutação de valores ímpar, consorte ao acorde disposto entre o Reino dos Céus e qualidades não afins



ao *epos*, como seja a *servitudo* (ou *servitus*), e uma noção alargada de *servitium* (Marcos) e da *humilitas* (Mateus).

Assim condiz a uma ideia harmónica entre o Reino dos Céus e o da Terra, entre diferentes alturas harmónicas, a respeito de uma *Musica Mundana*. Ocorre aqui, pela primeira vez, uma tal monarquia das esferas que tem assegurado nela o modelo do infante.

Em tal espectro, o modelo incipiente de Teodiceia e sentido de realização da História de acordo com a ideia de aceitação do maior mal (a morte do infante) na vez da ideia de mal maior (quebra da aliança) - sacrifício do filho primogénito Isaac (Gn. 22.) e todo o sentido do Livro de Job -, é, a partir da elevação do estatuto do infante, levada paulatinamente, até à futura inversão Leibniziana, quase um pleonasmo nos termos: o menor mal (mal inexistente, literalmente mal menor) pelo maior bem (bem maior literalmente). E será observável na importância da Pedagogia, nas vertentes consecutivas e recursivas entre si (apostólica, patrística, monástica e escolástica) singrando o magistério Socrático com a educação Romana e o realismo Aristotélico, não sem a arte Sofística, Retórica e Oratória propiciarem a elevação do infante e a correlativa figura do mestre.

Assim também tal modelo raiou, com Aristóteles e Séneca, a abóboda do mundo (mesmo que dimidiado entre o realismo Aristotélico enquanto pedagogo de Alexandre da Macedónia e o anti-consequencialismo de Séneca enquanto perceptor de Nero). Em particular, a última figura da escolástica iria sobredimensionar o papel das primeiras universidades Medievais e, na esfera mercuriana, igualmente o papel das corporações. A partir da época do Renascimento, elevou-se com o humanismo e naturalismo, sem contradição com a elevação da *Musica instrumentalis* sobre o íntimo da *Musica Humana*. Tal aconteceu em dois quadrantes:

Foi, doravante, a *Musica Humana* confrontada com a sua nervura e filamento *Instrumentalis*, como é visível nas prédicas de Montaigne, Rabelais, Erasmo e Rousseau, separando as Ciências e Artes, sobrelevando a experiência e método contra o intelectualismo verbalista, aplacado no formalismo escolástico da Retórica. Esta intersecção da *Instrumentalis* com a *Humana* não era, de todo, insólita. Todavia, dá-se agora visceralmente, por dentro, como se se dissecasse o próprio Homem Vitruviano de Da Vinci.

Do mesmo modo, a *Musica Humana*, já depois de desengravada das catedrais Medievais, foi depois subordinada, no tempo de flautas de bisel alto e tenor, a um regal de variações de caracteres, como um pianoforte de pergaminho, arado da pedagogia, a partir de dedais de tinta móveis de Gutenberg. Tal encetou determinantemente o movimento de ciência, emancipação das línguas autóctones e contra-Reforma, com especial ênfase para Lutero e Coménio. Destarte, trilhar-se-ia lentamente o caminho para o Iluminismo, onde a cúpula de *Musica Universalis* se realizou com Kant, em *A Paz Perpétua* (1795), síntese da cosmologia da revolução Copernicana (*Musica Universalis* entregue a elipses e não a esferas, ao silêncio e não à harmonia) no

contexto dos *politikoi* e suas orquestras parlamentares em velhas monarquias.

Em tal prognose lemos uma similitude com a passagem entre a ingenuidade infante e a *sola fide* de Paulo de Tarso, tendo aberto a vertente apostólica, depois apresada na Contra-Reforma com Lutero, e veiculada ainda em pleno Iluminismo com Kant e a Ética Deontológica (entre a Boa-Vontade e a fórmula da Lei Universal da Natureza).

Subsiste ainda, pois, o nexos que tem que ser estendido entre o nascimento do éthos na *Musica Universalis* com Pitágoras. Certificámo-nos da matização suave do *epos* desde Hesíodo até Ovídio e a supressão simbólica da condição de Herói aí incluída no entreacto, da *Teogonia* até *Metamorfoses*. Expusemos metodicamente as causas do mesmo. Consentimos, por conseguinte, na exaltação, entre a recitação e balbuciação, da condição de infante, a partir das fontes Romanas, profanas e sagradas, e igualmente sobre a herança Hebraico-Cristã, na qual salvaguardamos um lugar de relevo, não tanto aos Evangelhos Sinópticos e Novo Testamento, mas antes à hereditariedade Hebraica, salientando-se, com o fito de cruzamento com a *Musica Universalis* de Pitágoras, a condição de infante no texto massorético da Torá na Tanach, ou, no registo do Pentateuco, o Sacrifício de Isaac (Gn. 22) e o Livro de Job.

Eis, pois, o retorno a Pitágoras encontrado por duas vias.

Primeiro, pela data símile de composição do Livro de Job (séc. VI a.C. - V a.C.) e a biografia de Pitágoras (571 a.C. - 496 a.C.), entrecruzando a *Musica Mundana*. Segundo, pela inclusão do infante e primogénito no éthos da *Musica Mundana*, pela via da Cultura Hebraica.

Não só se permite observar como existem elementos comuns de cosmogonia Órfica, e como divergirão Pitágoras e o Livro de Job, porventura o mais antigo de todos os livros Sapienciais do Pentateuco. Saberemos, assim, ler melhor o singular e extraordinário sacrifício de Isaac em cada um destes ramos, desde Sócrates em Atenas (ressurgido em Platão pelo dom da academia) até Jesus da Nazaré (redivivo em tríade e em si mesmo, finalmente acantonado no ângulo superior, graças ao alastramento e oficialização de seita Cristã, entre tantas outras).

Ora, sabemos que é literalmente forjado o mito de Pitágoras da *Musica Universalis*. A sua fabricação deve-se apenas à irrogação histórica da Idade do Ferro, sobre a influência do trabalho poético de Hesíodo. A verdade é que é fisicamente impossível ter sucedido a descoberta das proporções musicais a partir de pesos diferentes de martelos, tal como lemos em Boécio. Tal descoberta relacionar-se-ia antes com o comprimento de cordas ou, possivelmente, a instrumentos canoros, já que o peso de martelos nunca poderia provocar tal efeito.

Ora, o nascimento do éthos da *Musica Universalis* em Pitágoras afirma-se devido ao exemplo manifesto de vida e sabedoria. Pitágoras, influenciado por Ferecides de Sira (ctónico sectário da imortalidade da psique em ciclos exactos de reencarnação), Tales (com quem Pitágoras se encontrou aos dezoito anos, adepto do animismo

universal e da *arché* água pela observação da fertilidade do Nilo) e Anaximandro de Mileto (astrónomo, proponente da indeterminação natural a partir da *arché* imaterial e ilimitada do *apeíron*, crente na divindade das estrelas e na separação dos contrários pelo movimento perpétuo), decide pouco depois da idade adulta partir, segundo conselho de Tales, para o Egito, a partir do monte Carmelo, onde imperava o culto Hebraico ao tetragrama consonântico YHWH (aqui na sua forma transliterada e impronunciável). Aí foi capturado pelos Persas e levado para a Babilónia, só retornando a Samos com cinquenta e seis anos, e daí para a costa Itálica, onde fundou a sociedade Pitagórica.

Essencial a reter, elemento órfico preponderante e de forte raiz matriarcal, é a iniciação em tal sociedade pelo silêncio obrigatório. A condição iniciática em tal sociedade designava-se de *acousmata*, ou seja, ouvintes.

Eis, pois, o momento em que surpreendemos a condição de nascença, ainda não infante, do éthos da *Musica Universalis*, já que a escola de Pitágoras se organizava por doutrinandos diferentes. Em escala descendente, havia os *mathematikoi*, os *sebastikoi* e, por fim, os *politikoi*.

Igual tríade parece ter sido consentânea também com Heraclito pouco depois na colónia próxima de Éfeso, já que este depositou no templo de Artémis o seu livro *Sobre a Natureza*, dividido em “Do Universo”, “Da Teologia” e “Da Política”. (Diógenes Laércio, IX, 5, 192, DK 22 A1). No mesmo passo é-nos recordado que Heraclito recusou legislar em Éfeso, preferindo brincar com as crianças no templo.

Pitágoras personificou, ademais, em vida, a negação à tirania. Em idade sénior, depois de serenar o leito de morte do seu mestre Ferecides, e lidar com a tirania de Polícrates, foi perseguido pelo aristocrata Cílon, em retaliação por não o considerar digno de entrada na sociedade, fixando-se depois no Metaponto, em cuja península se situa Tarento, onde viria a nascer Aristóxeno, pai da teoria musical formal e acústica. Aristóxeno foi o candidato (renegado a favor de Teofrasto) a sucessor de Aristóteles na Academia. Apesar de ter sempre rejeitado constituições em moldes em que o *demos* avultasse poder, nunca foi esta premissa motivo contrário, em Pitágoras, para a renegação da tirania (ou defeitos da aristocracia, segundo Aristóteles).

O bordejamento da costa Jónia é geograficamente fulcral porque ladeia sem travessia marítima e a norte o Reino de Israel e Judá. Incorpora, pelo menos, doze séculos de inseminação cultural Hebraica, cultuada no Helenismo e Impérios Persa, Babilónico, Egípcio e Romano, e uma diáspora de cariz Septuaginta e Babilónica não alienada. Neste mosaico, um modo peripatético em *Largo* impôs-se. No caso da *Musica Humana* e das *cordis* da especial forma trapezoidal humana, as mesmas que afligiram Mahler em iminentes síncope cardíacas, forma escalena do Humano segundo Xenócrates e espécie *Chordata* - o Humano levando cabalmente a designação de *ipsa citara tangenda* -, e por cada *diése* do sopro segredos da *Musica Universalis* e *Humana* entretecidas, em *tonói* assomando em *vox humana*, em pleno dom dialógico, mais se elevava a condição de *acousmata* e *politikoi* de todos os homens e caminantes.

Depois de Roma conquistar a Gália, Germânia e Britânia, na viragem da Era

Comum, franqueou-se então a via boreal. A Cristandade ensaiou a condição teológica e política na escolástica Aquina com a *Summa Theologica* que, desde a Cosmogonia Hesiódica separando a terra e o céu, intentará destarte a reconciliação destes e que o céu se fechasse sobre a terra, antes que o fantasma de Hesíodo se transfigurasse em Copérnico, Kepler, Galileu e Newton, e as faces de Cronos na nova física de Einstein e Bohr.

Neste aspecto, também Hesíodo resultaria e surdiria pela rememoração em Nietzsche do Eterno Retorno, já que foi aquele quem pela primeira vez se referiu a um retorno do *eniautós* ou ano-círculo, todo o objecto anelar e por isso percursor conceptual da Música das Esferas. Seria Nietzsche o autor de uma parábola infante sobre a Filosofia na forma de “Três Metamorfoses do Espírito”:

“Disse-vos as três metamorfoses do espírito: como o espírito se transformou em camelo, o camelo em leão e o leão em criança.” (Nietzsche, *Assim Falava Zaratustra*)

Ora, a inclusão referida do infante e primogénito no éthos da *Musica Mundana* ou Música das Esferas pela via da Cultura Hebraica apresenta uma articulação com o mundo Grego. Com isto aludimos à condição (de raiz Órfica Grega) oracular do infante.

Desde o fim do Neolítico e novo sistema Patriarcal, é verdadeiramente o infante o verdadeiro ovante do choque titânico entre o Matriarcado e o Patriarcado. Mesmo em Livros com apontamentos negativos sobre a condição infante, como é o caso do *Livro da Sabedoria* da Alexandria Septuaginta, encontramos o sentido de *acousmata* órfico atinente ao infante, que se manterá nos Evangelhos Sinópticos:

“Pois a Sabedoria abriu a boca dos mudos e tornou eloquente as línguas das crianças.” (Livro da Sabedoria 10:21; Cf. Livro da Sabedoria 1:10)

“ (...) porque escondeste estas coisas aos sábios e inteligentes e as revelaste aos pequeninos.” (Lc. 10:21).

“Perante os prodígios que realizava e as crianças que gritavam no templo: «Hossana ao Filho de David», os sumos sacerdotes e os doutores da Lei ficaram indignados e disseram-lhe: «Ouves o que eles dizem?» Respondeu Jesus: «Sim. Nunca lestes: Da boca dos pequeninos e das crianças de peito fizeste sair o louvor perfeito?»” (Mt. 21:15-16)

Restará ainda a referência importante à tese de Paulo sobre as crianças filhas de pais com crenças diferenciadas (cristãs e não-cristãs), incipientemente contra-Judaica, e que recorre a um sentido natural de *teknon* (criança impreparada para a Patrística) e *huios* (criança preparada para a Patrística) sob um halo infante *hagio*, ramo filial da descendência preparado, portanto, para a adopção pelos céus.

No caso, Paulo atesta que mesmo o nascituro *teknon* é dotado de sapiência, e a filial ascendência sagrada do Cristianismo assegurada, decorrendo, na verdade, diríamos nós, por sucessão aristocrata ou filogenia sagrada (sempre com um sentido de conversão iminente, em termos Cristão e Paulino). Mais enfático no mundo simbólico

actual, presta-se o exemplo contemporâneo da escolha final do Papa no ramo Cristão Copta, através de uma criança vendada.

Socorremo-nos aqui de passagens atestatórias, algumas com grande provisão de séculos desde Pitágoras e o Livro de Job, mas é ainda no *Livro dos Salmos*, não só o maior na forma e tempo recolectável dos Escritos Judaicos e da própria Bíblia, como também o único que pelo dom da música se presta a convergir, como Jerusalém, as três religiões do Livro, que encontramos, como fizemos com Gustav Mahler, o *responsum* à nossa *quaestio* entre a *Musica Mundana* e a *Musica Humana*, com a necessária intercessão da *Musica Instrumentalis* e *vox humana*.

“O que me dizem as crianças?” na prédica de Mahler tem, assim, na *Clavis Sol* instaurada, *responsum* encontrado, remanescente do coro antigo, transitivo sobre a *lyra* de Gat, entre lamentações e vozes sopranas:

“Da boca de pequeninos e crianças de peito suscitaste força, por causa dos teus adversários, para fazeres emudecer o inimigo e o vingador.” (Sl. 8:3)

Encontradas, pois, as raízes de um Filosofia infante em *vox instrumentalis* e *responsum* sobre a *Musica Mundana* e *Humana*, desenhada a *Clavis* sobre o pentagrama das eras em berço Helénico-Hebraico-Romano-Cristão, urge agora investigar as razões sobre os singelos acasos flexionados dos étimos éthos, *epos* e *eco*. A par disto, colocar-nos-emos, de espírito livre, no papel de *politikoi*. Expomos as razões de forma sistemática, embora desta vez com uma interpelação forte a partir da *Musica Instrumentalis* e *vox*.

Se em relação à música, em várias vertentes afectas ao éthos, as fontes clássicas Gregas são evidentes (Platão, *República* 376c-425a ; *Leis* 700a 701b; 799e-800a ; *Filodemo* 1.13; *Ateneu* 628c ; *Timeu* 35b ; *Banquete* 187 ; *Fedro* 61a), (Aristóteles, *Política* 1339b-1342a ; *Poética* VI, 13 ; *Ética* a Nicómaco, 1131a-1134b) entre outras (Sólon, Damon, Filolau, Píndaro, Demócrito são outras fontes para o efeito) para além de passagens significativas dos tragediógrafos (Ésquilo, *Persas* 619-688, *Sete Contra Tebas* 267-270; *Agaménon* 105-107; Sófocles, *Édipo Rei* 186; Eurípides, *Ifigénia em Táuris* 1336-1338), já no que respeita à reunião entre *Musica Mundana* e *Musica Instrumentalis* é necessário investigar os ocasos simultâneos de éthos, *epos* e *eco*.

Já foi investida a tese de que a *quaestio crux* entre o cósmico e o humano, assenta na demanda - “O que me dizem as crianças?”. Uma vez que a questão das gerações futuras não tem resposta sem o próprio Futuro, sobeja demandar, em estilo Schopenhauriano e ontologia de *tonói*, sobre a filosofia e música do futuro, sobrelevando a última a partir da qualidade intervalar e harmónica no caminho de rememoração das origens da *Musica Instrumentalis*, e simultaneamente, da própria *Musica Humana*, ambas entendidas enquanto aerofone, isto é, modos conseguidos e tardos do sopro inicial.

- Entre o *sonus* (nas interpretações Pitagórica, Aristotélica e Aristoxénica) e a *vox* (Socrática, Protagoriana e Eurípideana) arcaicos, na sua convolução *principia*, os modos instrumentais mais antigos (corda, sopro, percussão),



logo sistemas articulatório, respiratório e fonatório, perscrutavam em articulação e canto na forma trapezóide do humano, do arco e da harpa. E conseqüentemente, em modo de figuração, em identidade escalena também, segundo a analogia geométrica de Xenócrates quanto à *Musica Humana*, couberam plasticamente em transposição e em jeito de *proté ousia* da *Musica Instrumentalis*, na forma dos cordofones *lyra*, *kithara*, *barbitos*, *phorminx* e saltério (Cf. Sl. 33:2; 144:9; Gn. 4:21), aos quais se adequaria depois, em aerofone, o *aulos*, essencialmente posterior e, portanto, relativo a uma cosmogonia tardia, atinente a Dioniso e à alquimia entre a condição de herói e deuses do Olimpo, aquando do passado mitológico de Tebas e Tróia. A ela corresponde a emergência do alfabeto grego, depois do Linear A e Linear B. Entre o período pós-Micénico e os últimos ecos da poesia de Hesíodo e Homero, guardamos, pois, um sentido convergente entre a idade do Ferro e a do primeiro alfabeto consonanto-vocálico da História, entre a incandescência das vogais e a forja do som. Relevamos este aspecto da filosofia da música e da linguagem como a condição incontornável do fenómeno da Hélade, e da ambivalência ainda hoje pertinente entre os modelos militarista oligarca de Esparta e da democracia aristocrata de Atenas. Em ontologia de *tonói*, dir-se-ia terem sido estas as escalas fixas, assim como nas escalas de Alípio de Alexandria (séc. IV a.C.) encontramos transplantadas, arregimentando os tetracordes, tons, semi-tons e *diesis* (um quarto de tom) e onde encontramos posições fixas e móveis em duas escalas maiores apenas, de onde a especial progressão entre ambas obedecia também às três únicas formas (Diatónica, Cromática e Enarmónica) necessariamente emparceladas a modulações étnicas e culturais (Lídia, Aeólia, Frígia, Iástica, Dórica). O efeito deste anel entre *sonus* e *vox*, e tal círculo mito-eidético-fonético era, porém, mais profundo: não só disciplinou a ordem das nove musas (desde Calíope e a poesia Épica até Urânia e a Astronomia), afectando os Medievos *Trivium* e *Quadrivium*, como distinguiu entre elas a tragédia derivada do coro. O coro sublimava, assim, o carácter distinto da língua Grega, isto é, ser um metrónimo preciso, de tempo não extensível nem abreviável, tal como referiu M. L. West, atemorizando a música o próprio marulhar da prosa. De uma forma condizente, quanto à *Musica Instrumentalis*, a essência cordofone livre da *vox humana* dar-lhe-ia a ambiência da Idade de Ouro, pré-diluviana, premissa maior da ideia de *Musica Universalis*. Compreende-se, assim, como, com os Pitagóricos, o uso do monocórdio numa caixa de ressonância entre dois cavaletes móveis, era usado com o fim de investigar as proporções e a música das esferas, literalmente *ouvir a razão* a partir dos ditos números racionais. Assim, o trabalho dos *politikoi* seria, na seita Pitagórica, após uma escuta atenta de vários anos, o encontro apurado no equivalente metrónimo da *vita activa* - em *diapason*, *diatessaron*, *diapente* ou toda a gama de meios-tons -, assim traduzidos para a especialíssima caixa de ressonância cuneiforme da *Musica Humana*, propiciada pelo sortilégio de encontro acusmático do *sonus* e *vox* da *Musica Instrumentalis*, pela prosa e canto. Reparemos, fisiocraticamente, como o número de letras do alfabeto Grego corresponde ao número de costelas (vinte e quatro) e como nestas se depõe um sentido de verbo criador (Cf. Gn. 2:21-25) ao mesmo tempo que mitológica e originalmente Patrístico. Deparamo-nos, assim, com um Mundo como *Vontade e Representação* que em Platão resultaria na síntese entre a ideia ou *unitas ante rem* e o conceito ou *unitas post rem*, dando um sentido fundamental, citando Sócrates, de parto e uma alegoria da caverna que é,



desta maneira, uma imagem ao mesmo tempo pós-Neolítica e nova-Patristica (em plena idade *Humana*, *Demasiado Humana*, em que *epos* se torna *antipous* a si mesma) embora ainda Matriarcal, recôndita e ventral, versão sem a qual a monarquia das esferas que tem o modelo do infante assegurado não aconteceria.

- Esta abertura entre o útero e a *vox* em que se exprimenta o infante, enquanto modo flexionado do *sonus* cósmico, balbuciente e metrónimo, fruste e oracular, foi, pois, condição de nascença, ela mesma, da classe de *acousmata* e *politikoi* e ouvintes da *Musica Humana*, condição de nascimento do éthos musical. Dir-se-ia ser a *Musica Humana* de classe primogénita, única, da milenar *Musica Universalis*. Se nos ativermos ao intervalo entre o inaudível, inefável e o verbo, próprio da *Musica Humana*, observamos como parece ter-se iniciado no tempo actual a perda do estatuto de linguagem universal, substituída agora por uma cosmogonia do *Instrumentalis* odioso às escalas da *Musica Humana*. Isto corresponde a uma perda consumada da visão de *Harmonici Mundi* (Kepler, Leibniz). Com efeito, depois de Gödel na matemática, a cisão da física no séc. XX (Einstein, Bohr) e as limitações da máquina de Turing na computação, a única linguagem universal remanente seria a música. Eis porque parece que se reverteria melhor o dito de Leibniz - "*Musica est exercitium arithmeticae occultum nescientis se numerare animi*" (A música é um exercício oculto de aritmética de uma alma inconsciente que lida com números) - para este outro: "*Arithmeticae est exercitium musicae occultum (...)*" (A aritmética é um exercício oculto da Música (...)). Neste prisma, para a contemporaneidade, pensando todo o espectro da filosofia social e política, e salvaguardando a tríade da filosofia da música que tratamos, ou se dará o dealbar de uma era monofónica de ruído, ou assistiremos à promessa de uma era sinfónica. Nela, a *vox humana*, entre o contínuo (ou *sunechés*), ou em insondáveis intervalos (ou *diastematiké*), precisará, como o alfabeto, de ser consoante, *cum sonus* numa explosão *instrumentalis*. Na acepção mais simples, o risco será a *Musica Humana* ser *instrumentalis* da banal mundaneidade.
- Ocorreu uma especial transmutação de valores, da epopeia da palavra (*epos*) e do herói, até ao eco (*eco*) e ao infante. Descobrimos uma clara condição *chordata* instrumental e musical do humano.

Para isso, desenhámos metafórica e conceptualmente uma *Clavis Sol*, de princípio fortemente Matriarcal (ginoclave), onde foi transplantado o sistema Patriarcal metonimicamente representado pelo *Sol* (apolíneo), donde se salientou a cultura Judaica como a primeira a dotar o infante de uma condição e modo *maior*. Nesta, o infante, pela primeira vez teve condições para emergir politicamente como monarca das esferas e aquilatar simbolicamente a cultura de primeiro homem redivivo Cristã.

Encontraram-se, assim, na forma do pentagrama referido, os seguintes elementos: o repositório conceptual musical, o número áureo pitagórico, o símbolo da cultura Judaica e do Patriarcado, o número mítico das cinco idades dos heróis na mitologia de Hesíodo e também a ginoclave enquanto símbolo do matriarcado. Todos eles foram apresentados como pressupostos da emergência do modelo do infante neste ensaio.

Neste mesmo compasso, foi ponderada também a natureza geométrica do pentagrama. Recordou-se a arcaica metáfora do triângulo escaleno do Humano em Xenócrates, condizente com a da Terra em Platão.

A especial forma trapezoidal do humano adequa-se, com efeito, a conjecturar, em síntese, científica e metonimicamente, a união entre o primeiro instrumento pré-diluviano de cordas (a harpa) e o último instrumento pré-diluviano de guerra e caça antes do Neolítico e agricultura (o arco). Em tal assomo conjunto, as vocalizações do animal dotado de linguagem, na definição Aristotélica, sob a abóbada do cosmos musical iriam, na Idade do Ferro, na evolução de milhares de anos depois, tomar a forma notacional cuneiforme e, posteriormente, cabalmente consonântico-vocálica do alfabeto.

Finalmente, foi relevada destarte a notoriedade musical do alfabeto Grego e da condição consoante (*cum sonus*) cósmica, sem a perda de cambiantes no intervalo. Fundamentámos não só o éthos da *Musica Universalis*, como também os modelos políticos perenes da Hélade, na filosofia da linguagem e da música.

Com tais trechos ter-se-á também fundamentado, ao invés da ideia de uma filosofia da música como um epifenómeno tardio advindo da filosofia da linguagem, a filosofia da linguagem subordinada à filosofia da música, recuperando-se uma orientação no pensamento típica dos *Harmonici Mundi* para o futuro.

“O que me dizem as crianças?” - a interpelação de Mahler é a mais profunda dos ouvintes da *Musica Humana*, *acousmata* e *politikoi*. O infante é esta condição. Quanto a uma orientação no pensamento (Kant), é óbvio que não será a aritmética (quantidade discreta estática), a geometria (grandeza estacionária), a astronomia (grandeza dinâmica) ou a música (quantidade discreta em movimento) que comporão *os problemata* da classe contemporânea de *politikoi*. Estaremos presos ao círculo fonético do *trivium* clássico (Gramática, Lógica, Retórica). Todavia, mesmo que no incompleto sentido de uma filosofia do tempo, sem o efeito musical e cósmico de translações (transposições ascendentes), simetrias horizontais (inversões melódicas) e simetrias verticais (retrogradações) do próprio tempo histórico, não se entenderá a vontade da música, na acepção de Schopenhauer. Uma era do infante trágica transformará o tempo num origma para a *Musica Humana*.

## REFERÊNCIAS:

AMATO, RITA DE CÁSSIA FUCCI. **A Música em Santo Agostinho**. Porto Alegre, Pauta, 2005. (volume 16, nº26, Janeiro-Junho).

BABICH, BABETTE. **Mousike techne: The Philosophical Practice of Music in Plato, Nietzsche, and Heidegger**. Articles and Chapters in Academic Book Collections, 2005. (paper 23, 1-1-2005.171-205).

GRACYK, T., KANIA, (Eds.). **The Routledge Companion to Philosophy and Music**. New York, Routledge, 2011.

GROUT, DONALD J., PALISCA CLAUDE V. **História da Música Ocidental**. Lisboa, Portugal, Gradiva, 1997. (1ª edição).

KENNEDY, MICHAEL. **Mahler**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.

KIRK, G.S., RAVEN, J. E., SCHOFIELD, M. **Os Filósofos Pré-Socráticos**. Lisboa, Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian, 1983. (4.ª edição).

NIETZSCHE, FRIEDRICH. **A Origem da Tragédia e Acerca da Verdade e da Mentira**. Lisboa, Relógio D'Água Editores, 1997.

NIETZSCHE, FRIEDRICH. **Correspondência com Wagner**. Viseu, Portugal, Guimarães Editores, 2001. (2ª Edição).

NIETZSCHE, FRIEDRICH. **O Caso Wagner. Nietzsche contra Wagner**. Porto, Portugal, Rés Editora, 1989.

PEREIRA, AIRES MANUEL RODEIA DOS REIS. **A Mousiké: das Origens ao Drama de Eurípidés**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PEREIRA, AIRES MANUEL RODEIA DOS REIS. **Polémica acerca da Mousiké no Adversus Musicus de Sexto Empírico**. Coimbra, *Humanitas*, 1996. (volume XLVIII, p. 117-139).

PEREIRA, MARIA HELENA DA ROCHA. **Estudos de História da Cultura Clássica**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012. (11.ª Edição Revista e Atualizada, volume I & II).

SCHOPENHAEUR, ARTHUR. **O Mundo como Vontade e Representação**. Porto, Portugal, Rés Editora, 2005.

SHARPE, R.A. **Philosophy of Music: An Introduction**. McGill-Queen's University Press, 2004.

TOMÁS, LIA,. À procura da Música sem Sombra, **Chabanon e a Autonomia da Música no Século XVIII**. São Paulo, UNESP, 2011. (Cultura Académica Editora).

TRANCHEFORT, FRANÇOIS-RENÉ. **Guia da Música Sinfónica**. Lisboa, Portugal, Gradiva, 1998. (1ª edição).

## REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE ATUAL

**Eliete Vasconcelos Gonçalves**

SME-RJ

Rio de Janeiro - RJ

**RESUMO:** Esse artigo propõe através de uma análise filosófica dedutiva, compreender o significado da Educação atual a partir da observação da transformação do homem em diferentes momentos da história da humanidade. Analisar a relação que a escola tem com o significado de educação em seu sentido atual e compreender os motivos que levaram ao modo de formação fragmentada que temos vivenciado atualmente em nosso sistema educacional. Dentro dessa proposta, a pesquisa se iniciará a partir do entendimento do significado de Paidéia, uma expressão grega que trazia em seu conteúdo um ideal de viver em sociedade que transcende a ideia de Educação enquanto se relaciona com expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação (JAEGER, 1995). E por fim analisar esta relação atual que nossa cultura estabeleceu entre educação e escola. A partir dos modos de viver gregos conforme Jaeger investiga, passando pela concepção de educação Freiriana (FREIRE, 2005), bem como a lógica capitalista de Marx (MARX, 2004), essa pesquisa pretende suscitar indagações a respeito da eficácia da fragmentação de

conteúdos que experimentamos em todos os anos de formação escolar, suas causas e motivos e aclarar as causas que levaram a sociedade atual a considerar alguns conteúdos como dispensáveis ou opcionais em nossa educação atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; escola; emancipação.

**ABSTRACT:** This article proposes, through a deductive philosophical analysis, to understand the meaning of current education from the observation of the transformation of man at different moments in the history of humanity. Analyze the relationship that the school has with the meaning of education in its current sense and understand the reasons that led to the mode of fragmented formation that we have experienced today in our educational system. Within this proposal, the research will start from the understanding of the meaning of Paidéia, a Greek expression that brought in its content an ideal of living in society that transcends the idea of Education as it relates to modern expressions such as civilization, culture, tradition, literature or education (JAEGER, 1995). And finally to analyze this current relationship that our culture established between education and school. From the Greek ways of living, as Jaeger investigates, through Freire's conception of education (Freire, 2005), as well as Marx's

capitalist logic (MARX, 2004), this research intends to raise questions about the effectiveness of the fragmentation of contents that we experience in all the years of school formation, its causes and motives and to clarify the causes that have led the current society to consider some contents as dispensable or optional in our current education.

**KEYWORDS:** Education; school; emancipation.

## 1 | INTRODUÇÃO

O ser humano tem propagado sua vida no mundo desde a sua gênese. As espécies também consolidam sua existência através da reprodução natural. Apesar de todas as espécies perpetuarem sua permanência no mundo através da reprodução, apenas a espécie humana conseguiu modificar a sua forma de viver e conservar seus feitos através dos anos.

A busca por descobrir o seu lugar no mundo, em tentar ser um indivíduo melhor em todos os aspectos, em se desenvolver em todas as suas potencialidades, física e espiritualmente, em buscar compreender os mistérios que o cerca, da vida, do ser, do universo, da razão, isso promove um nível de desenvolvimento que transpassa as barreiras individuais, e permite uma evolução daquilo que se considera como sociedade. Um povo que conseguiu alcançar esse ideal de desenvolvimento do indivíduo foi o povo Grego.

A cultura grega também tem suas limitações: os privilégios entre os indivíduos de classe distintas, a escravidão, a subordinação das mulheres. Em contrapartida, também deveríamos considerar nesse meio tempo o nascimento do cristianismo, o surgimento de grandes cidades, as inúmeras descobertas científicas e uma evolução extraordinária dos modos de viver – tudo o que levou os seres humanos a novas descobertas em relação a si próprios e também aos papéis exercidos por homens e mulheres.

Se hoje a sociedade contemporânea segue uma vida organizada e evoluída, pode-se dizer que boa parte disso tem-se graças à concepção de viver em sociedade que os gregos antigos foram capazes de desenvolver.

Eles acreditavam que o ser humano deveria alcançar um modelo de arquétipo,

Arquétipos são formas estruturantes herdadas, comuns a toda espécie humana, resultado do depósito de impressões superpostas deixadas por vivências fundamentais, contendo padrões e comportamentos coletivos, que se manifestam em motivos mitológicos nas mais diversas culturas. São padrões hereditários de comportamento psíquicos, revestidos de qualidades dinâmicas, tais como autonomia e numinosidade. (JUNG, Vol. XVIII/2, § 116, 2011)

e a busca desse arquétipo daria origem às notáveis personalidades que são conhecidas na história da humanidade, como Platão, Sócrates, Leônidas, dentre outros filósofos, guerreiros, homens notáveis que se destacaram por terem mudado o

curso da história com seus feitos e ações. É na construção desse tipo de sujeito, com um elevado nível humano moral que os gregos se empenhavam. Esse era o ideal da cultura e a civilização que eles desenvolveram: a *paidéia* grega.

## 2 | PAIDÉIA

*Paidéia* é uma expressão grega que trás em seu conceito a ideia de formação do humano para a vida da polis através do seu desenvolvimento completo, corpo e alma. Assim como em outras palavras derivadas do grego, *paidéia* vai para além de vocábulo e tem toda uma conceituação que nos permite delimitar os momentos iniciais do pensamento educacional grego.

Segundo Jaeger, para se tentar entender o sentido de *paidéia* seria necessário utilizar várias expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura, educação, todas juntas, visto que cada um desses termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global (1995). Ou seja, se quisermos compreender o seu significado, teremos que estudar a forma como a cultura grega se desenvolveu, a maneira como eles entendiam a cultura e a educação e a partir do conhecimento desse modelo, dessa forma como eles realizavam a educação e entendiam a cultura humana seria possível compreender um pouco o significado da palavra v

Seria um sistema integral voltado para a formação do ser humano em todos os aspectos que se pode conceber, a formação de um cidadão perfeito. Uma condição que levaria o ser humano a sair dessa condição de cumprir o seu papel fundamental na sociedade, sair de seus fundamentos biológicos até conquistar as mais elevadas esferas espirituais.

## 3 | EDUCAÇÃO E SEUS SIGNIFICADOS

Etimologicamente a palavra Educar vem do latim *educare*, que por sua vez ligado a *educere* significa “conduzir para fora”, “fazer sair” ou ainda *eduzir*, do latim *eductionis*, que significa a ação de deitar fora, de lançar para fora; prolongamento, trazer à tona o que é inato em cada um, fazer aflorar os valores que são inerentes à condição humana.

Assim, a palavra Educação, em uma concepção tal qual os romanos, (herdeiros culturais da Grécia clássica) compreendiam, tem uma significação mais relacionada ao “trazer de dentro de nos próprios, fazer brilhar algo de nosso próprio interior”.

Em uma concepção mais moderna, vamos compreender educação como algo que diz respeito a trazer de fora algo que antes não possuíamos ou mais se assemelhando com o pensamento grego, troca de saberes onde o educador e o educando constroem conhecimento a partir de algo que já possuem.

Mesmo tendo conceitos que em parte se assemelhem às ideias dos antigos gregos, o sentido de educação na atualidade ainda está bem distante do ideal complexo



de educação a que aquela civilização se referia.

Atualmente poderíamos relacionar o sentido de educação ao conceito de vocação, que vem do latim *vocatione, vocatio* – chamado – o chamado da alma. Quando hoje se analisa o conceito de vocação, evoca-se a ideia de algo que se traz de dentro, algo que já se possui e em algum momento desponta. Diz-se que uma pessoa possui vocação para as letras, para os números, vocação sacerdotal, vocação para as artes, significa que ele já traz em si esse direcionamento de alma.

A educação consiste em algo que envolve todos os aspectos de uma cultura, desde os individuais, a forma de se relacionar com o outro até os aspectos espirituais. Ela vai depender das normas e valores daquela sociedade, assemelhando-se assim ao conceito de *paidéia* quando traz o sentido de que não existe educação ou o verdadeiro ensinamento se não houver valores humanos. E é nesse estabelecimento de valores sólidos ou até certo ponto imutáveis e atemporais que uma verdadeira educação se torna possível.

Considerando tudo que se fala sobre educação hoje, algumas questões, dentre as mais importantes residem no fato de que não há um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante (BRANDÃO, 2007).

A Educação está relacionada aos modos de viver e lidar com o outro, cultivar valores, padrões e perceber em seus modos de conduta como estão amparados seus conceitos de moral e ética. Por isso seu significado é dinâmico, ele não está preso a um único conceito, mas está aberto ao tempo, meio e grupo social ao qual se relaciona.

Os modos de pensar e viver de uma sociedade estão diretamente relacionados aos seus modos de trabalhar e se sustentar. Dentro desta perspectiva, a educação passa por um dilema que por vezes a reduz à serventia de um propósito qualquer e que se contrapõe ao seu pleno significado.

#### 4 | O HUMANO E A ESCOLA

Desde que foi transferida da família a tarefa de educar seus filhos, frente às necessidades das diferentes épocas, a figura do professor tem se consolidado enquanto detentor do saber.

Desde o antigo Egito, a função de escriba era preservada a partir da constituição das escolas reais, passando pelos retores na Grécia antiga e no período medieval, consolidado pelo controle das instituições religiosas cristãs na figura dos eclesiásticos ou *scholasticus* (latim), de onde se originou o nome escolástica dado à doutrina da prática de ensino. Até se chegar a uma discussão sobre se de fato a caracterização do trabalho docente se constitui como profissão, pela Sociologia do Trabalho, em 1961, a prática da educação tem se institucionalizado.

De igual modo, o local utilizado para se ensinar tem se transformado. Espaços

improvisados da própria casa ou espaços ao ar livre para discussão deram lugar a espaços isolados, consolidando assim a instituição escolar. A escola como instituição disciplinar se consolida na passagem do século XVIII para o XIX, com o iluminismo e a racionalidade. Quando Foucault (1987) analisa as diversas instituições sociais, a escola é analisada como um espaço onde o poder normalizador e disciplinador tem o efeito de moldar o comportamento, atitudes e discursos do indivíduo, produzindo seres dóceis e submissos às estratégias do poder.

A escola que temos hoje é produto de uma construção histórica e, portanto, só faz sentido dentro de sua historicidade. Entender como se estabeleceu o seu modelo se faz necessário para se poder pensar em novos caminhos ou ainda regressar a caminhos já percorridos (primitivos), considerando que, como nova proposta, o primitivo possa surgir como uma reconstrução de algo que foi quebrado e repartido, e que voltar às origens, ao original, possa ser um caminho novo para esse modelo retrógrado.

A partir de meados do século XIX, a constituição da escola sofreu uma grande transição.

No período clássico ou *episteme* clássica, assim por ele definida, compreendendo os séculos XVII a XVIII, desenvolveram-se nas sociedades ocidentais novos mecanismos de poder, fundamentados na disciplina dos corpos e no controle das populações. Associa-se ao surgimento das ciências do homem e da vida na *episteme* moderna – século XIX a XX – o desenvolvimento desses mecanismos. A constituição de novos campos de saber relacionados ao homem e à vida é um processo simultâneo à constituição de um novo tipo de poder, cujo objetivo é a produção de corpos dóceis e úteis, o poder disciplinar.

Esse poder não pode ser centrado no Estado; ele encontra-se espalhado em todas as dimensões sociais. Desde a relação homem-mulher às relações escolares, religiosas ou de saúde.

É uma relação que se estabelece de baixo e consiste em uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização (FOUCAULT, 2003). Enquanto se forma e atua em todos os setores da sociedade, forma uma linha de força que a atravessa articulando e integrando os diferentes focos de poder (estado, escola, prisão, hospital, asilo, família, fábrica, vila operária).

Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação- poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 2004b, p. 241).

O controle acontece de maneira sutil e velada, deixando a impressão de inexistência.

A sociedade disciplinar deu lugar ao nascimento dos saberes (os das chamadas ciências humanas) e de poderes em que a sujeição não é vista como uma repressão. Através do uso de dispositivos: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (FOULCAULT, 1979, p.244), coloca-se em ação o poder; no entanto, a repressão acontece de maneira sutil, como um adestramento, o que dispensa o uso da violência na maioria de suas ações, garantindo a sua eficiência. O disciplinamento dos corpos passa a ser o objetivo maior. A sujeição se estabelece como uma produção positiva de comportamento, que define se o indivíduo está ou não dentro de um padrão de normalidade. Esse modelo prioritário da verdade se configura a partir do “exame”. Nessa lógica, o indivíduo se empenha por alcançar bom êxito quando “examinado” para exibir suas capacidades e alcançar o “prêmio”: estar dentro da normalidade.

A utilização de métodos que permitem um controle do corpo do cidadão se caracteriza a partir da instituição disciplinar. Um controle minucioso através de exercícios de domínio do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes se dá com um único objetivo: produzir corpos submissos, exercitados, dóceis e estabelecer uma relação de docilidade e utilidade. Na sociedade moderna, esse controle disciplinar se desenvolveu baseado no modelo da ascese, inspirado nos mosteiros, e se configurou através da disciplinarização da juventude estudantil.

Como primeiro princípio para uma execução eficiente, a escolha do local onde se realizará o controle se vê indispensável: “A disciplina às vezes exige a cerca” (FOUCAULT, 1987, p.122). Delimita-se assim como dispositivo disciplinar, um local fechado para suas práticas. Tem-se então na escola esse padrão, onde o internato, originário do modelo dos conventos, se define como ideal educativo.

Na escola, o controle disciplinar se dá nas mais diversas instâncias. Através da elaboração de estratégias de poder sobre a conduta dos alunos, surgem campos de conhecimento inéditos.

Essa escola, enquanto modelo disciplinador, está presente mesmo na execução das tarefas mais elementares.

## 5 | A DISCIPLINA NO CURRÍCULO ESCOLAR

A construção da *episteme* moderna através do poder disciplinador mudou a maneira como o indivíduo lidou com os conhecimentos.

Juntamente com a consolidação de uma nova maneira de se lidar com os saberes, o termo “disciplina” escolar passou a assumir uma significância que confirma essas mudanças. No seu uso escolar, o termo assume, tal qual seus sinônimos “matéria” ou

“conteúdo”, o sentido atual apenas no final do século XIX. Até então, designava não mais que a vigilância, repressão das condutas prejudiciais à boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso (CHERVEL, 1990).

É na corrente de pensamento pedagógico da segunda metade do século XIX que a acepção da palavra é trazida – tal qual na atualidade – como um termo genérico que designa os variados saberes e suas novas tendências de ensino. Antes, enquanto remetia ao verbo “disciplinar”, era designada como sinônimo de ginástica intelectual, como um desenvolvimento do julgamento, da razão, da faculdade de combinação e de invenção, uma “matéria de ensino suscetível de servir de exercício mental” (CHERVEL, 1990, p.179). Foi após a Primeira Guerra Mundial que o termo perdeu a força que o caracterizava e torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito (CHERVEL, 1990).

Integrante do currículo escolar, o termo usado acaba por servir para generalizar os saberes, reduzindo sua constituição a conteúdos limitados, pontuais e que não exprimem nada além da síntese à qual foram confinados, em uma economia que o transforma funcionalmente na eficácia da classe escolar, deixando-o alheio à sua complexidade e a toda realidade cultural exterior à escola. Adicionado ao seu significado, a disciplina também se constitui na atualidade um modo de se disciplinar o espírito, enquanto oferece os métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

Da mesma forma, o currículo escolar, antes de contribuir para a formação do indivíduo, é fabricado para produzir efeito sobre ele. Dessa forma, o currículo se constitui a partir de conhecimentos considerados socialmente válidos para determinada sociedade. Isso também indica que o currículo se modificará de acordo com as necessidades de tempo e espaço. Conforme afirma Silva: “... É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (1998, p.10).

A constituição dos saberes também se transmuta. Atendendo à necessidade da impessoalidade das normas, seu conteúdo se limita a expor uma estruturação disciplinar interna constituída de saberes escriturais formalizados, objetivados e delimitados, constituídos de uma autonomia completa entre si, codificados tanto sobre o que é ensinado quanto à maneira de ensinar. O conteúdo passa a ser relacionado à escrita; logo, o acesso a qualquer tipo de saber escolar é franqueado ao domínio da escrita.

Essa “nova” configuração de escola acaba por expulsar o elemento espontâneo do saber, em uma desnaturalização das disciplinas escolares. Os elementos são relativizados, deixando de lado sua riqueza e pluralidade.

Os saberes têm em sua essência o seu entusiasmo. A disciplinarização dos conhecimentos tem em sua constituição o aniquilamento daquilo que evoca a sua paixão. A uniformidade em reproduzir, destituída do experienciar, marca a escola com

uma educação fria e teatral, no sentido de representar o conhecimento através de uma máscara. O que de fato é vivenciado é algo dissimulado, fictício, ilusório, e esse saber aparente acaba por se fazer autêntico em um ambiente fabricado.

Fabrica-se falsamente a instituição, elabora-se um sistema, produz-se o conteúdo e, por fim, valida-se a estrutura.

Descaracterizar parece ser a premissa para se legalizar aquilo que se tem por meta.

Se a escola consegue manipular todo um sistema e torná-lo válido, que diríamos sobre os conteúdos nela reproduzidos ou realizados? Para se fazer válido nesse sistema, torna-se necessário submeter-se às suas condições, ou não seria esse sistema um validador do ensino e do ensinar domesticador?

O currículo é o dispositivo pelo qual se validam os saberes. Aquilo que integra o currículo se faz verdadeiro; aquilo que ele exclui se torna desnecessário. Por isso na escola se torna tão importante a presença da disciplina no currículo. A normatização do seu conteúdo se configura como um saber válido, importante, útil.

## 6 | A LÓGICA CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO

Aliado às mudanças ocorridas na escola, o sistema capitalista em que vivemos transformou a educação em uma espécie de mercadoria. Enquanto se precisa educar o indivíduo, também é necessário produzir o trabalhador, dessa forma educa-se o indivíduo para o trabalho.

Nessa lógica o trabalhador é moldado a querer cada vez mais, no sentido de que o indivíduo sinta de fato uma relação entre a sua atividade profissional e a utilização de suas capacidades. Fica assim diretamente relacionada ao ganho de capital a sua prosperidade, sua felicidade. Também são excluídos o sentimento e a paixão pelo que se faz, o que se deve ter em primazia é a busca pelo dinheiro, ainda que não haja desejo pelo que se faz, a sua riqueza ou a busca por ela é mais importante que todo o resto, ela pode comprar seu lazer, sua satisfação, seu descanso.

Da mesma forma que o trabalho se torna uma mecanização de ações o mesmo acontece com o estudo, pois é através dele que o indivíduo aprende a exercer aquilo que será seu “ganha pão”. São estabelecidos os mesmos esquemas das fábricas, o indivíduo aprende a função e a executa, automaticamente, maquinalmente.

Para se formar em alguma carreira, as faculdades/instituições determinam o número de anos que serão necessários para concluir aquela profissão, sejam dois, três, quatro, cinco ou até seis anos de graduação e tantos outros em especializações e complementações. Um estudante de medicina, por exemplo, talvez passe 12 anos de sua vida se preparando para exercer sua profissão de maneira competente.

Não só na carreira da medicina, como em tantas outras, ritualizam-se os processos transformando suas realizações em simples produtos.

Para se produzir trabalhadores na mesma velocidade em que se concebe

a industrialização é necessário criar espaços que desempenhem esse papel de maneira eficaz, assim a educação profissionalizante, voltada para formar mão de obra especializada em larga escala e em menor tempo tem seu crescimento acelerado e legitimado, não só por se apresentar como uma proposta inovadora de ensino, mas como um privilégio para alcançar o êxito na profissão em um curto espaço de tempo.

Dessa forma o ensino tecnológico pretende atender a parcela mais “desafortunada” da população, promovendo a inclusão social e a formação da mão de obra qualificada. No entanto, esse saber cada vez mais especializado priva o indivíduo de desenvolver suas capacidades mentais de maneira global. Enquanto o conhecimento é transmitido de maneira recortada e oferecido em partes, limita-se o desenvolvimento e aprendizado integral.

*Quando a mente é empregada numa diversidade de assuntos, ela é de certa forma ampliada e aumentada, devido a isso geralmente se reconhece que um artista do campo tem uma variedade de pensamentos bastante superior a de um cidadão. Aquele talvez seja simultaneamente um carpinteiro e um marceneiro, e sua atenção certamente deve estar voltada para vários objetos, de diferentes tipos. Este trabalho ocupa todos os seus pensamentos, e como ele não teve a oportunidade de comparar vários objetos sua visão jamais será tão ampla como a do artista. Deverá ser esse o caso sobretudo quando toda a atenção de uma pessoa é dedicada a uma dentre dezessete partes de um alfinete ou a uma dentre oitenta partes de um botão, de tão dividida que está a fabricação de tais produtos (SMITH, 1763, p. 318-21, apud MÉSZÁROS, 2008, p.28-29).*

Conjuntamente com o ensino especialista e com o ganho imediato e necessário de dinheiro, o indivíduo recebe a incumbência de guardá-lo, como se guardar fosse sinônimo de prosperidade, felicidade, o alcance das glórias por todo seu esforço, a tão sonhada prosperidade.

Suas necessidades básicas são transformadas num sentido único da busca pelo dinheiro, ele é de igual modo ajustado a entender que sua riqueza está no seu capital e que para viver, sentir-se vivo é preciso acumular. Dessa forma afirma-se que além das necessidades do trabalhador da manutenção da miserável vida física e de suas atividades, todo o mais é luxo. E todo luxo é visto como reprovável e dispensável, assim, a ciência da riqueza é vista também como ciência da renúncia, da privação, da poupança. “Quanto menos se comprar livros, ir ao teatro, ir ao bar, comer, beber, se divertir, mais economizará e maior será a sua riqueza” (MARX, 2004, p.141).

## 7 | CONCLUSÃO

Pensar sobre os caminhos que a escola trilhou para se constituir no formato atual, nos leva a pensar em que tipo de humano ela tem formado. Um humano livre, pensante, emancipado ou submisso e incapaz de perceber sua incapacidade?

Assim, sugerimos pensar um caminho contrário ao que a escola tem trilhado e encontramos êxito nos pensamentos de Freire.

Os caminhos trilhados pela educação no decorrer dos séculos, em sucessivos



recortes, fragmentações e reconfigurações, encontram em Freire uma proposta reversa, um caminho contrário que busca um humano consciente e formado em todas as suas capacidades, emancipado.

Freire propõe um sujeito que se liberte dos condicionamentos sociais, seja autônomo, que saiba exprimir juízos. Para formar esse sujeito, é necessário não só a sua própria reflexão, seu próprio entendimento, mas será preciso devolver a esse humano suas características que lhe são fundamentais, a humanidade. Nesse sentido, Freire se aproxima do ideal de educação da *paidéia*, quanto expressa que, para formar esse humano emancipado, a racionalidade não basta, é necessário resgatar a humanidade, e isso só acontece através do desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo; isso inclui a razão, mas também a emoção.

Dessa maneira, esse tipo de educação se re-faz constantemente na sua práxis. Para Ser, tem que estar sendo, se construindo, se re-construindo (FREIRE, 2005).

A essência do humano está em uma constante construção, em um constante processo de se Ser e de se fazer. Ele é o que ele faz de si; ele é o que se projeta para Ser, e impedir ou interferir de forma a contrariar essa essência impulsiva do humano é injusto.

Pensar em um humano consciente de seu lugar social, reflexivo e atuante é uma proposta que permite reestruturar todos os caminhos que a educação trilhou. Antes disso, permite refazer, refletir, questionar e humanizar.

Assim, necessita-se dessa teoria humanista que vem contestar as relações entre as pessoas, seguindo esse papel de subordinação, estruturado por uma sociedade opressora que se delineou. Um estado de luta através do esclarecimento, da conscientização, da utilização/aplicação do conhecimento para uma libertação.

Pensar essa educação que contraria as normalidades impostas pela escola disciplinadora é pensar em um caminho de transformação, de ir contra, de caos, de incertezas, mas de mudanças, de reflexões, de tentativas, de erros e acertos, tal qual Gallo propôs:

Precisamos ter a coragem de rasgar o falso céu deste mundo artificial e mergulhar no caos, por mais estranho, feio e assustador que ele possa parecer. Fazer a experiência do estranhamento, do perder-se de si mesmo, do mergulho na multiplicidade, longe de hierarquias, certezas, controles; abrir-se para as delícias do desconhecido, ter a coragem de ousar. Três potências nos ajudam nessa aventura: as artes, as ciências e as filosofias. Porque as três, cada uma a sua maneira, vencem a opinião e mergulham no caos, trazendo do contato com ele novas possibilidades (2007, p.10).

Uma pedagogia que vai além da simples normatização, das simples sugestões que nos são oferecidas como propostas de se mudar o mundo e resolver os problemas da sociedade, do currículo novo, do novo modelo de escola, das novas atitudes propostas pela escola velha, que, na verdade, apenas mascaram um velho jeito de ensinar com novas nomenclaturas. Uma pedagogia que transforma de dentro, que refaz o olhar que se tem sobre si mesmo e sobre o outro, que não só se afasta do

individualismo, mas reflete sobre ele.

Nessa reflexão entre o aprender e o ensinar, Freire nos permite reconfigurar a compreensão da essência do ensino, retornando ao sentido mais primordial da educação: foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 2010, p. 23-24). “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p. 22).

Freire nos sugere pensar uma pedagogia que busca a construção de um sujeito autônomo que pensa certo, não só logicamente, mas eticamente. Uma autonomia que também se relaciona a pensar um sujeito ciente de sua posição social, não egocêntrica, mas que, entendedor do seu papel, possa saber se relacionar com o outro de forma a configurar espaços equilibrados de relacionamento.

Ademais, é reconhecer a finitude humana, no seu condicionamento e inacabamento para se pensar uma educação formadora tanto no âmbito do conhecimento quanto da ética. Considerar que estamos continuamente em uma construção histórica, que somos um projeto em constante transformação e, por assim dizer, inacabado, reforça essa não conformação com determinado condicionamento histórico.

Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte (FREIRE, 2010, p. 50).

A capacidade moral e cognitiva do humano demonstra seu inacabamento. Conhecendo, decidindo e se interpondo, ele constrói seu mundo na história. Dentro desse seu atributo de se autoconstruir e construir-se historicamente, ele enfrenta-se com os próprios condicionamentos históricos que se encontra. É esse desejo de Ser mais que exige a superação daquilo que se é.

Essa proposta de educação que não se atém às pedagogias teóricas e estáticas, mas que lida com um conceito mais amplo que formação do indivíduo e que mais se relaciona com os conceitos gregos de *paidéia*, parte da conscientização de um ser que toma consciência do seu inacabamento e, assim, tem, através dela, a sua principal função, que é formar-se. Portanto, uma educação que lida com um indivíduo completo, complexo e livre é uma proposta de educação que está além de nosso tempo, além de uma sociedade marcada pela opressão das classes dominantes e capitalistas.

A emancipação humana é um conceito que atravessa as gerações, suscitada por diversos filósofos para nomear essa atitude de liberdade que prende alguns. Sim, prende alguns, mas não todos, e os que não se permitem prender se imbricam nessa missão de desatar os demais.

O processo é difícil, árduo e precisa ser contínuo, e importa que a cada dia mais seres tornem a compreender a sua capacidade de humanos através do real sentido

de educação.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *In: Teoria e Educação*, n2, p177-229, 1990.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História de Sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004b.

\_\_\_\_\_. Os Intelectuais e o poder. *In: Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 69-78.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. Currículo (Entre) imagens e saberes. *In: Congresso Internacional de Educação*, 5., 2007, São Leopoldo. Paineis. São Leopoldo: UNISSINOS, 2007. Texto digitado. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEntrelmagenseSaberes.pdf>> Acesso em: 18/10/2017.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins fontes: 1995.

JUNG, Carl Gustav. Vol 18. **Vida Simbólica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Boitempo editorial, 2004.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A Educação para além do capital**. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SILVA, T. T. Apresentação. *In: GOODSON, I. Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1998.

## UM ESTUDO SOBRE MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS EM AULAS DE INSTRUMENTOS MUSICAIS SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO FLUXO

**Célia Regina Vieira de Albuquerque Banzoli**

Universidade Federal do Paraná, Departamento  
de Artes  
Curitiba – Paraná

**Rosane Cardoso de Araújo**

Universidade Federal do Paraná, Departamento  
de Artes  
Curitiba – Paraná

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo principal verificar a interligação da motivação nas atividades de aulas de instrumentos musicais coletivas, com crianças de 08 a 11 anos, e a Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi (1999). Desafios/habilidades, metas claras, concentração, *feedback* imediato e satisfação são componentes do fluxo. Estes elementos podem gerar alto nível de motivação nos alunos, mantendo-os motivados para desafios maiores e para desenvolver uma *performance* cada vez mais produtiva. Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de levantamento (*survey*) cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário adaptado do estudo de Araújo e Andrade (2012) e testado por Campos (2015) de acordo com as especificidades da população participante da pesquisa. O questionário definitivo foi aplicado em 35 crianças, de 08 a 11 anos, em aulas de instrumento musical (violino, violoncelo, flauta doce, violão e

percussão), em Curitiba e região metropolitana. Os dados analisados indicaram um alto nível de motivação intrínseca para a aprendizagem musical dos participantes, enquanto que na relação com o professor, especialmente no item das atividades propostas (metas claras), este nível de motivação diminuiu, indicando problemas na comunicação das tarefas. Essa situação pode interferir na motivação e no desenvolvimento musical do aluno, portanto este é um elemento a ser considerado com atenção pelos professores de música para o desenvolvimento da aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem, Teoria do Fluxo, Motivação.

**ABSTRACT:** This study aims to verify the interconnection of motivation activities in classes of collective musical instruments, with children from 08 to 11 years and Csikszentmihalyi Flow Theory (1999). Challenges/skills, clear goals, concentration, immediate feedback and satisfaction are components of flow. These elements can generate high level of motivation in students, keeping them motivated to greater challenges and to develop an increasingly productive performance. This research was developed through a survey study (*survey*) whose data collection instrument was a questionnaire adapted from the study of Araújo and Andrade (2012) and tested by Campos

(2015) according to the specifics of the participant population of the research. The final questionnaire was applied to 35 children, from 08 to 11 years, in musical instrument classes (violin, cello, flute, guitar and percussion), in Curitiba and the metropolitan region. The data analyzed indicated a high level of intrinsic motivation for learning music from the participants, while the relationship with the teacher, especially in the item of the proposed activities (clear goals), this level of motivation decreases, indicating problems in the communication of tasks. This situation may interfere with the motivation and musical development of the student, so this is an element to be carefully considered by music teachers for the development of learning.

**KEYWORDS:** Learning, Flow Theory, Motivation.

## 1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz como foco um estudo sobre motivação de crianças em aulas coletivas de instrumentos musicais, sob a perspectiva da Teoria do Fluxo. A questão que norteia este estudo pode ser sintetizada por meio da seguinte pergunta: Seria possível aos alunos vivenciarem o estado de motivação na prática musical de uma forma eficaz, mesmo contando com contextos socioculturais variados, com a coordenação motora específica de cada instrumento, na escolha de repertório e com a dedicação no estudo diário do desenvolvimento estético-musical? Esta questão pode ser respondida por meio da verificação da presença de elementos descritos por Csikszentmihalyi (1999), como componentes da experiência do Fluxo, que interliguem práticas musicais coletivas e a motivação. Segundo o autor o fluxo pode ser definido como um estado de grande concentração no qual o sujeito se envolve de forma prazerosa e intensa com a atividade realizada. Para que isso ocorra, alguns componentes são fundamentais para guiar a atividade: motivação, concentração, acreditar no seu potencial, ter metas claras, e a satisfação/alegria na realização da tarefa.

Em seu livro sobre A Descoberta Do Fluxo, Csikszentmihalyi enfatiza:

(...) o fluxo age como um ímã para o aprendizado, para o desenvolvimento de novos níveis de desafios e habilidades, e que ele é uma fonte de energia psíquica que concentra a atenção e motiva a ação. O autor complementa lembrando que as escolhas que fazemos do nosso tempo é que determinarão se as somas dos nossos dias serão um borrão informe ou algo parecido com uma obra de arte. (Csikszentmihalyi, 1999, p.22, 39 e136).

Assim o objetivo geral desta pesquisa foi verificar a presença de elementos descritos por Csikszentmihalyi (1999), como componentes da experiência do fluxo, nas atividades vivenciadas por crianças com idade entre 08 e 11 anos, em aulas de instrumento musical. Para desenvolver a metodologia foi realizado um estudo de levantamento (ou *survey*) que de acordo com Gil (2000) e Babbie (1999), é um estudo exploratório que permite verificar os dados sobre o comportamento de determinado grupo, por meio de interrogação direta. Esta pesquisa foi dividida em: Teoria do Fluxo, Motivação, Prática com Instrumentos Musicais em Grupo, Metodologia, Resultados e

Conclusão.

## 2 | TEORIA DO FLUXO

A Teoria do Fluxo segundo seu maior proponente e pesquisador Csikszentmihalyi (1999) consiste na experiência máxima de envolvimento em alguma atividade que tenha desafios com metas claras, onde esses desafios não estejam nem aquém nem além das habilidades de seu praticante, para que seja possível a prática e sua persistência. A experiência, durante o estado de fluxo, é envolvente de tal maneira que a concentração é total a ponto de o sujeito perder a noção do tempo, trocando horas por minutos. A energia psíquica no estado de fluxo é intensa e favorece o desenvolvimento de algum potencial (de acordo com a atividade realizada) algo produtivo, no qual se observa resultados seja em uma atividade esportiva, musical, de jogos, ou outra qualquer. Um exemplo clássico que Csikszentmihalyi cita e que muitos acreditam que estejam aproveitando muito é o assistir televisão. Pode até relaxar, mas não ativa nossa energia psíquica e nem nos acrescenta algo de novo ao intelecto, é só um passatempo e não um desenvolvimento, a menos que se escolha algum programa que traga algum desenvolvimento. Mas quando praticamos algo que exige de nós desafios, com metas específicas, que nos leva a nos concentrarmos de uma forma intensa, nos traz um feedback imediato de como estamos nos saindo, então vamos poder entrar neste chamado estado de fluxo e ter além dos benefícios de desenvolvimento neurológico, uma satisfação/alegria imensa naquilo que nos propusemos a praticar.

Nas suas pesquisas Csikszentmihalyi (1999) após entrevistar diferentes tipos de pessoas, desenvolvendo os mais variados tipos de atividades, concluiu que existem elementos comuns que indicam como é estar no estado de flow, ou seja do fluir:

- a. Estar completamente envolvido na tarefa a ser desenvolvida: com meta e muito foco.
- b. A experiência de um sentimento de estar “fora de si”, de estar fora da rotina do dia a dia.
- c. Ter uma maior objetividade na ação, sabendo o que deve ser feito e que estamos fazendo o melhor, tendo sempre um retorno imediato.
- d. Ter consciência de que a atividade é possível de ser realizada e que possuímos habilidades que são adequadas para aquela tarefa.
- e. Ter uma sensação de tranquilidade, sem nenhuma preocupação e um sentimento de estar crescendo além de seus limites.
- f. Ter a sensação de estar “fora do tempo”, com muita concentração na tarefa realizada, onde as horas passam muito rápido como se fossem minutos.
- g. Possuir motivação intrínseca, isto é, seja qual for o elemento que produz o



fluxo é realizado pelo prazer na atividade em si e traz então a recompensa.

Quando o sujeito se encontra no estado de fluxo esta concentrando sua energia psíquica e tudo o que faz acrescenta ordem à consciência, o fluir não pode ser um processo apenas físico: músculos e cérebro devem estar igualmente envolvidos (Csikszentmihalyi, 1992, p.68 e p. 142).

### 3 | MOTIVAÇÃO

O estado de fluxo é uma experiência que gera também motivação. Muito tem sido discutido a respeito do significado da motivação no meio acadêmico. A própria palavra, segundo Bzuneck (2009, p.09), “é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso”, gerando um processo. É necessária a prática da motivação no ensino, pois é somente a partir deste impulso, que o processo de desenvolvimento da aprendizagem se iniciará e poderá ter uma experiência efetiva no aprendizado, pois:

Toda pessoa possui certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos, habilidades, que poderão ser investidos em uma atividade. Esse investimento pessoal recairá sobre uma atividade escolhida e será mantido enquanto os fatores motivacionais estiverem atuando.(Bzuneck , 2009, p.10).

Isto quer dizer que com a utilização dos recursos e habilidades do próprio aluno, será movida uma ação, um investimento para uma determinada atividade, que continuará atuante caso haja direção na atividade escolhida e uma permanente ativação dos fatores que geram a motivação. E o que os autores acreditam e enfatizam é que todas as tarefas a serem executadas, tem que possuir uma ligação cognitiva, portanto:

A motivação do aluno está relacionada a um trabalho mental, e na qualidade do envolvimento. A motivação positiva na escola implica em qualidade do envolvimento. Não basta que o aluno aplique algum esforço, porém exige-se que enfrente tarefas desafiadoras que, por sua natureza, cobram maior empenho e perseverança. (Bzuneck, 2009, p.12).

Os alunos sem motivação estudam muito pouco e conseqüentemente aprendem na mesma proporção, por isso é necessário conhecer o aluno diz Bzuneck (2009), saber qual metodologia empregar para que a motivação seja o alvo. A motivação não depende apenas do aluno, mas muito do professor, dos recursos utilizados, da variedade de técnicas, do incentivo nas atividades, do nível das mesmas e também da estrutura e filosofia da escola. A motivação pode ser qualitativa e quantitativa. Com relação a motivação quantitativa, seria com o nível das tarefas, nem muito difíceis nem muito fáceis, com o grau ideal de dificuldade. As tarefas devem possuir uma certa qualidade direcionando o aluno para o aprendizado, desenvolvimento da motivação para o domínio dos conteúdos e progresso intelectual.

É importante citar que a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. Quando

ela vem por uma opção pessoal (de dentro do aluno), ela é intrínseca, e o estudante se mostra muito motivado e concentrado para a prática e execução da tarefa. Já outros alunos, precisam receber uma motivação externa, ou extrínseca, para que tenham sucesso na realização das tarefas propostas, precisando de incentivos extras.

Outro termo usado para a prática efetiva da motivação pelos autores do “Livro A Motivação do Aluno” (Boruchovitch e Bzuneck, 2009), são as crenças de autoeficácia. Para que o aluno desenvolva suas crenças de autoeficácia têm que ter metas, específicas e de nível adequado ao cumprimento das tarefas do aluno. O aluno começa a se desenvolver a medida que ele constata quais são as metas, e quando consegue cumpri-las com êxito. Segundo Bzuneck (2009) as crenças de autoeficácia têm origem nas experiências de êxito, que fortalecem e muito a motivação e as levam a níveis altos de eficácia das tarefas a serem realizadas. As experiências vicárias, por exemplo, ajudam muito no fortalecimento dessas crenças. A persuasão verbal, da mesma forma, serve de incentivo para o estudante, pois dependendo de quem incentiva, da sua credibilidade, a motivação vai aumentar. Por último o autor inclui também os indicadores fisiológicos como a ansiedade e outros que podem influenciar e muito na motivação e conclui que:

As crenças de autoeficácia dos alunos podem ser incrementadas se elas forem orientadas pelo professor a trabalharem com tarefas que representam objetivos ou metas a serem cumpridas. Ora, essas tarefas ou metas terão efeito motivacional se possuírem três características: devem ser próximas, específicas e de nível adequado de dificuldade. (Schunk, apud Bzuneck, 2009, p.126).

Portanto Bzuneck afirma que a escola deve exercer a dupla função de propiciar que todos os alunos desenvolvam suas reais competências, como também as crenças que estas competências possuem, para conferirem uma força motivacional para sempre aprenderem e continuarem a querer aprender a fim de obterem maior êxito.

#### **4 | PRÁTICA COM INSTRUMENTOS MUSICAIS EM GRUPO**

Custodero (2006) estudou a experiência do fluxo na aula de música em contexto coletivo. Segundo esta autora, o fazer musical nos envolve como nenhuma outra atividade humana. Os estudos científicos atuais da neurociência comprovam que a prática de instrumentos musicais é extremamente eficaz para o desenvolvimento do nosso cérebro em diversas áreas. Na execução musical colocamos em atividade diversas habilidades ao mesmo tempo, estamos fazendo a leitura da partitura, da dinâmica da música, controlando o ritmo, a interpretação, e dependendo do instrumento, ativando certas áreas do nosso corpo que são exclusivas para a execução daquele tipo de instrumento musical. Por fim, quando tocamos em grupo, temos também a sintonia com cada instrumentista. Sobre o engajamento nas atividades individuais e/ou em grupo, Custodero assim explica:

(...) o engajamento em tarefas cujos desafios exigem os melhores esforços da

pessoa gera fluxo. Para sustentar esta experiência ótima, as habilidades precisam refinar-se de modo a enfrentar novos desafios, e, em contrapartida, os desafios precisam ser refinados para continuar atraindo as habilidades acentuadas de nível mais elevado, criando assim uma situação ideal de aprendizado. (Custodero, 2006, p.383).

Podemos perceber a importância e a ligação que a experiência do fluxo tem com o ensino de instrumentos musicais. Os alunos em aulas motivadoras que geram o fluxo têm desafios de acordo com suas habilidades, onde são testados e avaliados, metas específicas, *feedback* quase que imediato do professor, novos desafios a cada etapa, e então podem assim atingir um grau de satisfação/alegria (fluxo) por atingir os objetivos propostos e também por ter conquistado um nível maior de aprendizado.

A Educação Musical poderá se apropriar dos componentes do fluxo como modelo de desenvolvimento e aprendizagem no ensino musical. Uma prática eficaz destes componentes levará o aluno a patamares cada vez maiores, pois os desafios são aperfeiçoados e mudam a cada etapa onde o vínculo está na motivação.

A motivação intrínseca e a extrínseca são bases sólidas para que o aluno continue se esforçando após *feedback* do desafio. Para que ocorra a experiência ótima (fluxo), é muito importante a motivação na prática do desafio, e durante todas as etapas seguintes nas quais lhe proporcionará um ótimo desempenho. O professor que é o mediador deste processo nas aulas de instrumentos musicais, deverá ter um preparo acadêmico muito grande, sensibilidade, uma escolha de repertório à altura dos alunos, dar *feedback* constante, e ser altamente motivador. Estar preparado para saltar para etapas diferentes e superiores, não permitindo que seus alunos desanimem, ou fiquem entediados ou mesmo frustrados. Em qualquer etapa do processo de aprendizagem a motivação terá que ser considerada como fundamental.

A teoria do fluxo segundo Csikszentmihalyi (1999) envolve criatividade, motivação, emoção e outros elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, que se encaixam perfeitamente no aprendizado musical, para o aperfeiçoamento do aluno e seu desenvolvimento na Educação Musical. O fluxo é uma forma de estimular as competências que os alunos necessitam para atingirem o seu melhor potencial.

Em música, de acordo com Deci e Ryan (2000), ser motivado intrinsecamente significa participar de uma atividade musical com o objetivo de experimentar as satisfações inerentes que esta pode proporcionar, buscando a oportunidade de satisfazer suas necessidades psicológicas básicas como autonomia, competência e vínculo, mesmo não sendo um processo consciente, onde o professor tem um papel fundamental na motivação do aluno.

## 5 | METODOLOGIA

Nesta pesquisa foi utilizado um estudo de levantamento, ou método *survey*, que de acordo com Gil (2000) e Babbie (1999), permitiu verificar dados sobre o comportamento

de determinado grupo, por meio de interrogação direta. O grupo escolhido foi composto por alunos de música que participam de aulas de diferentes instrumentos de algumas instituições de ensino da cidade de Curitiba e região metropolitana, com idades entre 08 e 11 anos.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário desenvolvido por Araújo e Andrade (2012), elaborado para alunos adolescentes, estudantes de instrumentos musicais, onde foram feitas adaptações necessárias para crianças por Campos (2015). O questionário foi testado inicialmente por Campos (2015) em um estudo piloto para a análise da confiabilidade e coerência das questões. No estudo atual o questionário de Campos (2015), foi adaptado para o contexto desta pesquisa e foi aplicado para a população definitiva. Os participantes deste estudo foram alunos de uma escola municipal de Curitiba, e de mais duas escolas municipais de São José dos Pinhais (região metropolitana de Curitiba).

Os alunos foram prontos a responderem o questionário, e o faziam com muita satisfação, não houve dúvidas durante o preenchimento do mesmo. O questionário foi separado em duas partes, onde a primeira identificou a idade do aluno, gênero, instrumento musical executado e tempo de estudo, enquanto a segunda parte foi organizada com cinco questões relacionadas aos componentes do fluxo. As questões foram elaboradas por categorias conforme a seguinte sequência:

- a. Motivação;
- b. Concentração;
- c. Sentimento de competência/autoconfiança;
- d. Metas claras;
- e. Satisfação/alegria.

As respostas na escala seguem o modelo abaixo:

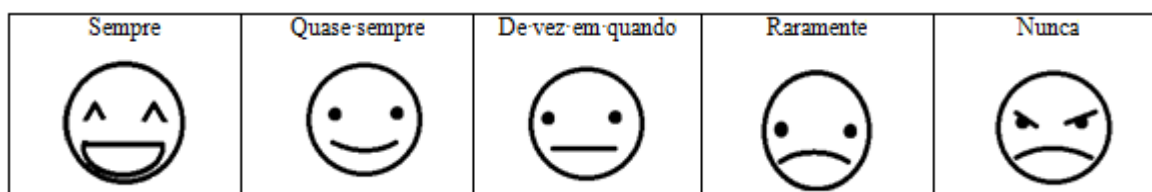


FIGURA 1: ESCALA PARA CRIANÇAS DE 8 A 11 ANOS (FONTE: AS AUTORAS)

FONTE: A autora (2016)

Os dados foram coletados e após iniciada a análise serviu para caracterizar o grupo, para verificar a presença indicativa dos elementos componentes da experiência

do fluxo, nas atividades vivenciadas por crianças nas aulas de instrumento musical. Os instrumentos utilizados nas aulas foram: violino, violoncelo, flauta doce, violão e percussão (agogô, bumbo e tambor).

## 6 | RESULTADOS

Os gráficos abaixo ilustram a síntese dos principais resultados da análise das respostas. Essas respostas foram organizadas em uma escala *likert* de cinco pontos as quais eram: sempre, quase sempre, de vez em quando, raramente e nunca. Inicialmente os dados indicam a motivação geral dos alunos. Os resultados mostram que 63% dos participantes indicaram “sempre” estar motivados.( ver gráfico 1).

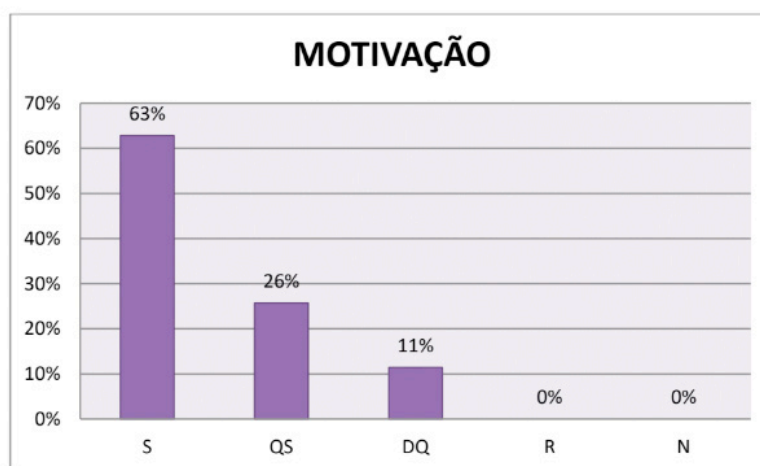


GRÁFICO 1 - MOTIVAÇÃO GERAL DOS ALUNOS

FONTE: A autora (2016)

De acordo com o gráfico 1, além dos 63% dos alunos estarem “sempre” motivados, 26% estão “quase sempre” também motivados, totalizando 89%. Segundo Bzuneck, “a motivação positiva implica em qualidade do envolvimento. Não basta que o aluno aplique algum esforço, porém exige-se que enfrente tarefas desafiadoras que, por sua natureza, cobram maior empenho e perseverança.”

Já o percentual dos alunos “sempre” concentrados durante as aulas de instrumento musical foi de 60% (ver gráfico 2).

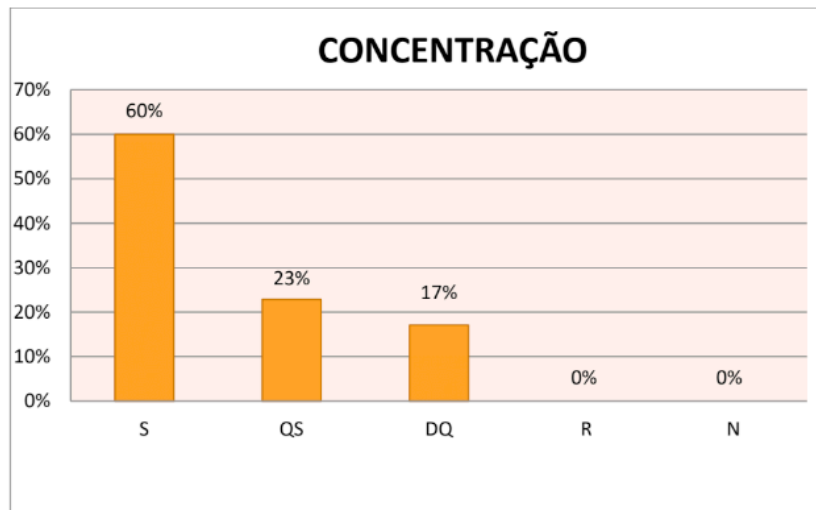


GRÁFICO 2 - CONCENTRAÇÃO DOS ALUNOS

FONTE: A autora (2016)

No gráfico 2 podemos notar que além do resultado de 60% dos alunos estarem “sempre” concentrados, mais 23% dos alunos responderam que “quase sempre” também estão concentrados, com um total de 83%. De acordo com Csikszentmihalyi (1999, p.38), “(...) uma pessoa no fluxo está completamente concentrada. Não há espaço na consciência para pensamentos que distraiam, para sentimentos incoerentes. O senso do tempo é distorcido: as horas parecem passar como minutos.”

Percentual dos alunos com forte sentimento de competência/autoconfiança na realização das tarefas durante as aulas de instrumento musical foi de 63% (ver gráfico 3).

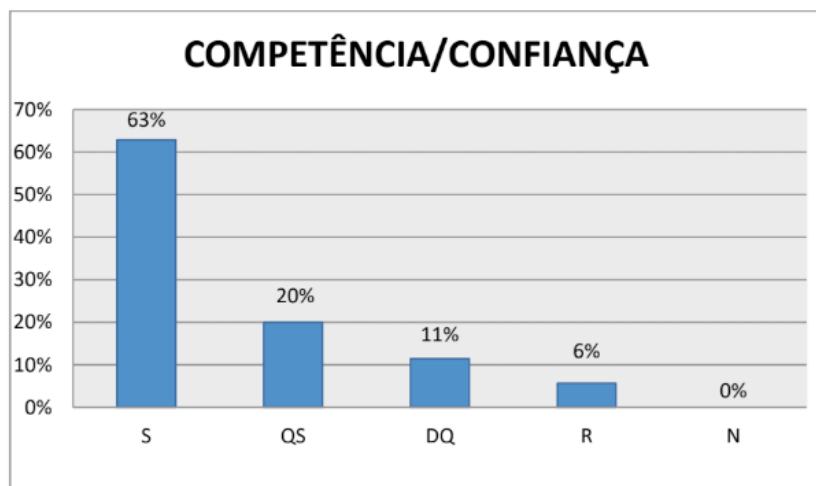


GRÁFICO 3 - SENTIMENTO DE COMPETÊNCIA NA EXECUÇÃO DO INSTRUMENTO

FONTE: A autora (2016)

Aqui no gráfico 3, observamos os 63% dos alunos que “sempre” tem o sentimento de competência, com mais 20% que “quase sempre” também o tem, totalizando 83%.



Segundo Csikszentmihalyi (1999), *fluir* é importante porque torna o momento presente mais agradável e porque cria autoconfiança que permite desenvolver capacidades e fazer contribuições significativas.

Na questão metas claras, 17% dos participantes mostraram dificuldades na compreensão de suas atividades musicais nas aulas de instrumento ( ver gráfico 4).

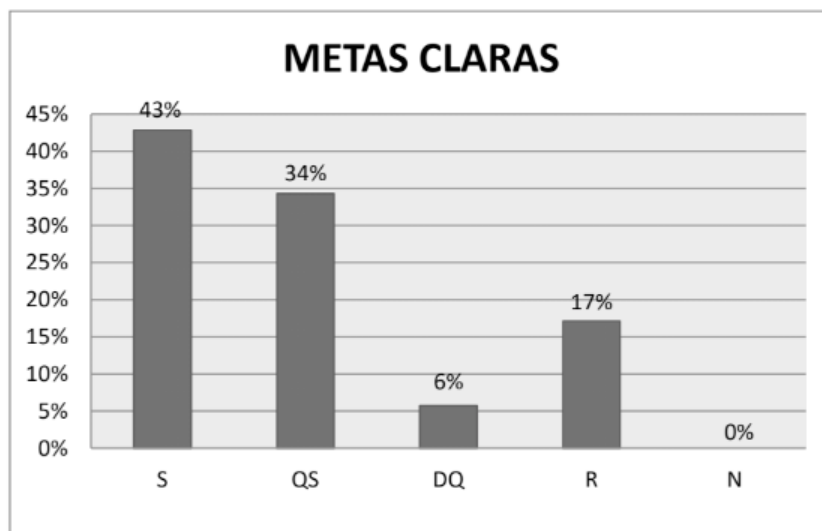


GRÁFICO 4 - COMPREENSÃO DAS METAS

FONTE: A autora (2016)

No gráfico 4 os alunos que “sempre” entendem as metas claras são de 43%, e os que “quase sempre” as entendem são de 34%, em um total de 77% que é um percentual muito bom. Mas o valor que é preciso ficar atento é o de 17% que “raramente” as entendem. Para que o fluxo aconteça é necessário ter as metas claras, ter o entendimento do que foi solicitado, para que a prática seja realmente eficaz. Segundo Csikszentmihalyi (1992), sempre que a informação compromete a consciência ao ameaçar suas metas, temos uma condição de desordem interior comprometendo assim o desempenho do aluno.

Por fim o percentual dos alunos que sentem “sempre” satisfação/alegria com os resultados da realização das tarefas foi de 83% ( ver gráfico 5).



GRÁFICO 5 - PRAZER NAS ATIVIDADES DE EXECUÇÃO MUSICAL

FONTE: A autora (2016)

No gráfico 5, notamos um alto índice nos alunos que “sempre” sentem satisfação nas atividades de execução musical, e juntamente com os que “quase sempre” estão satisfeitos, gera um total de 97%. De acordo com Csikszentmihalyi (1999, p.120), “Ter uma vida excelente pode não ser o bastante para ser feliz. O que importa é ser feliz enquanto estamos fazendo coisas que ampliam nossas habilidades, que nos ajudam a crescer e a realizar nosso potencial.”

O gráfico geral relaciona as porcentagens de cada competência da experiência do fluxo durante as aulas de instrumento musical (ver gráfico 6).

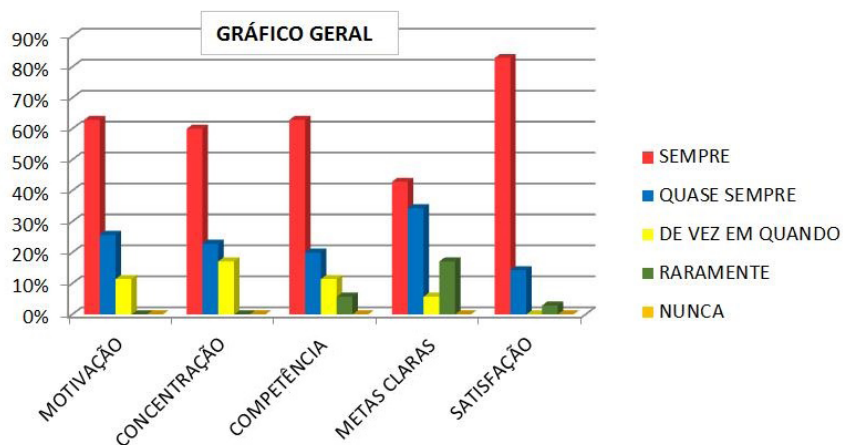


GRÁFICO 6 - SÍNTESE DAS CATEGORIAS ANALISADAS

FONTE: A autora (2016)

## 7 | CONCLUSÃO

Observando os gráficos podemos perceber que as respostas “sempre” e “quase sempre”, tem porcentagem com soma acima de 70% em todas as questões, muito

maior que as demais, portanto os resultados indicam e confirmam as competências do fluxo nas atividades com instrumentos musicais em grupo. As crianças sentem prazer em fazer aula de instrumento musical, se concentram durante as atividades propostas, acreditam no seu potencial/competência, possuem metas claras nos desafios e sentem muita satisfação/alegria ao executarem bem uma tarefa proposta. A última questão relacionada à satisfação com relação a realização das atividades de execução musical é muito elevada, 97% no total das respostas de “sempre” e “quase sempre” e poderá sim levar o aluno a experiência do fluxo, e conseqüentemente a um desenvolvimento superior e progressivo.

Por fim podemos notar uma porcentagem de 17% na questão metas claras com resultado “raramente”, indicando problemas na comunicação das tarefas, interferindo assim na motivação e desenvoltura do aluno. Este é um elemento a ser considerado com atenção pelos professores de música para o desenvolvimento da aprendizagem. Bzuneck (2009, p.150) afirma, “(...) a interpretação feita por alunos sobre as causas do sucesso ou fracasso escolar influencia sobremaneira a motivação para aprendizagem, as expectativas de sucesso futuro, as emoções e a autoestima dos mesmos.”

Csikszentmihalyi reforça:

Quando escolhemos uma meta e nos dedicamos a ela com o máximo de nossa concentração, tudo o que fizermos será agradável. E uma vez experimentada essa alegria, redobramos nossos esforços para senti-la outra vez. Fluir é importante porque torna o momento presente mais agradável e porque cria autoconfiança que nos permite desenvolver capacidades e fazer contribuições significativas à humanidade. (Csikszentmihalyi, 1992, p.70).

## REFERÊNCIAS

ARATA ACADEMY. **Mihaly Csikszentmihalyi: estado de flow (fluxo) como elemento de realização e alta performance**. Disponível em: <<http://www.arataacademy.com/port/mihaly-csikszentmihalyi-estado-de-flow-fluxo-como-elemento-de-realizacao-e-alta-performance/>>. Acesso em: 17/02/2016.

ARAÚJO, R. C.; ANDRADE, M. A. **Um estudo sobre motivação para a prática musical de adolescentes com base na teoria do fluxo**. XIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Natal, 2013. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2013/Escritos2013/paper/view/2497>>. Acesso em: 10/02/2016.

ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. **Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical**. Anais do SINCAM – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2008.

ARAÚJO, R. C. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. **Revista Percepta**, Curitiba, v. 1, n.1, 2013.

ARAÚJO, R. C. Motivação e ensino de Música. In: Ilari B; Araújo, R. C. (Orgs.). **Mentes em música**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). **Motivação Para Aprender: aplicações no contexto educacional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAVALCANTI, C. R. P. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.21, Março de 2009.

COMO TOCAR um instrumento beneficia seu cérebro. Produção de Annita Collins. Vídeo TED Ed Lessons Worth Sharing. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A3hF8ZaCYfk>>. Acesso em: 19/02/2016.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo. Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CUSTODERO, L. A. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: Ilari, B. S.(Ed.) **Em busca da mente musical**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

DECI, E. L; RYAN, R. M. **La teoria de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=s6uz8zAhGqU>>. Acesso em 22/02/2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**.5.ed. São Paulo: Atlas,1989.

LEVEK, K; SANTIAGO, D. **Teoria do fluxo, educação musical e a percepção de emoção em música por crianças de 6 a 10 anos**. Anais do SINCAM - X Simpósio de Cognição e Artes Musicais - 2014.

## UM MODELO DE SOFTWARE PARA A APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA DE EXPRESSIVIDADE MUSICAL IDIOMÁTICA NO JAZZ

**Endre Solti**

DM / Instituto de Artes / UNICAMP

Campinas - SP

**José Fornari**

NICS / COCEN / UNICAMP

Campinas - SP

**RESUMO:** Recentes estudos das áreas de linguística e neurociência (PATEL, 2008; LIMB, 2008) sugerem que a música possui características em comum com a linguagem verbal. Nesse sentido, este trabalho, oriundo de um projeto de doutorado em andamento do autor principal, propõe a criação de um aplicativo para dispositivos móveis (*app*) para o ensino da expressividade musical idiomática a distância na guitarra elétrica ou violão, baseado em estratégias de aprendizagem da língua falada e escrita. O aplicativo ou *app* foi inspirado nas estratégias de ensino de língua estrangeira do DUOLINGO e poderá ser desenvolvido sobre uma plataforma de representação computacional chamado “Fraseado” (GONÇALVES, 2017), cujo embasamento teórico também será tratado neste trabalho. Acredita-se que, para atender as necessidades do EaD no Brasil, onde os momentos presenciais do professor estão gradativamente deixando de ser obrigatórios, e em países onde a extensão territorial e as condições financeiras

dos estudantes constituam uma barreira para os estudos, o desenvolvimento deste projeto pode ser um excelente recurso para atender os alunos de forma remota, automática e não-supervisionada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Expressividade Musical Idiomática; Ensino a Distância; Conhecimentos Declarativo e Processual; software musical.

**ABSTRACT:** Recent studies in the areas of linguistics and neuroscience (PATEL, 2008; LIMB, 2008) suggest that music has characteristics in common with verbal language. In this sense, this work, coming from an ongoing doctoral project, proposes the creation of an app for mobile devices (*app*) to teach the idiomatic distance musical expression on electric guitar or guitar, based on learning strategies of the language spoken and written. The application or app was inspired by the strategies of foreign language teaching of the DUOLINGO and could be developed on a platform of computer representation called “Phrased” (GONÇALVES, 2017), whose theoretical background will also be dealt with in this work. It is believed that, in order to meet the needs of EaD in Brazil, where face-to-face moments are gradually no longer mandatory, and in countries where the territorial extension and financial conditions of students constitute a barrier to studies, the development of this project may be an excellent resource to

attend students remotely, automatically and mainly unsupervised.

**KEYWORDS:** Expressive Musical Expression; Distance learning; Declarative and Procedural Knowledge; music software.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Ensino a Distância (EaD) é uma modalidade que vem ganhando notoriedade principalmente devido ao uso de recursos da internet na intermediação entre professor e alunos, sobretudo no ensino superior, mas também na área da educação musical, principalmente através das licenciaturas em música. Entretanto, alguns tipos de conteúdos práticos musicais, tais como o ato de tocar um instrumento musical, vêm apresentando dificuldades de transmissão através dos meios virtuais do EaD, devido ao fato de que tais conteúdos musicais não são facilmente sistematizados pelo professor, o que torna difícil defini-los e difundi-los através da linguagem verbal. Esses problemas de transmissão de conteúdos práticos a distância ainda são pouco estudados no Brasil, ainda que possam comprometer as possibilidades de ofertas de cursos na modalidade EaD que tenham em sua grade curricular disciplinas que envolvam ações práticas, sobretudo na área de música.

De acordo com a pesquisa realizada por Solti (2015), a dificuldade de verbalização de ações práticas musicais pode estar relacionada com a diferença de processamento de dois tipos distintos de conhecimento humano; o verbal e o processual. Anderson (1982) divide os conhecimentos quanto à sua forma de assimilação pela mente humana, em dois tipos: 1) Conhecimento Declarativo (CD), que é o tipo de conhecimento teórico, dependente da memória e de fácil transmissão através da verbalização, tal como decorar datas importantes de história ou uma matemática; e 2) Conhecimento Processual (CP), que é um tipo de conhecimento prático, adquirido e maturado através de inúmeras ações repetitivas de tentativa e erro, como aprender a andar de bicicleta ou a tocar um instrumento, o qual é armazenado no subconsciente do indivíduo que o adquiriu, portanto de fácil execução, mas de difícil verbalização ou explicação do processo de execução. Na referida pesquisa de Solti (2015), foi constatado que a transmissão dos conteúdos relacionados com a *performance* musical jazzística, aqui chamada de EMI (Expressividade Musical Idiomática), pode apresentar diversas dificuldades para o entendimento dos seus procedimentos, caso tais conteúdos sejam veiculados a distância, através de instruções em protocolos verbais. Se estes forem transmitidos através da escrita musical convencional, tal abordagem também será insuficiente, pois sabe-se que a notação musical não permite (ou torna muito dificultoso) registrar nuances de uma performance expressiva (e mesmo que esta os registrasse, tal notação se tornaria muito complexa e portanto hermética, para ser executada pelo músico padrão). Neste trabalho, EMI é especificamente abordada no que tange a sua ação de interpretar uma obra musical dentro das especificações estilísticas previstas para o gênero musical aqui estudado; o *Jazz*.



Ainda que um atendimento individualizado do professor de Jazz para um aluno específico de cada vez, através de recursos de EaD, pudesse de fato vir a ter sua eficiência, tal abordagem é inviável em larga escala, devido ao limitado tempo do professor em relação à grande quantidade de alunos com que este normalmente interage. Assim, no intuito de auxiliar o ensino da EMI do Jazz através da EaD, este trabalho descreve os primeiros passos para a criação de uma ferramenta de ensino, na forma de um *software*, voltada para sua utilização em dispositivos móveis. Esta ferramenta priorizará o estudo remoto da EMI jazzística, conforme anteriormente estudada por Solti (2015), especificamente voltada para a guitarra elétrica e o violão. Isto permitirá que o aluno estude em qualquer horário e local; de forma não-supervisionada, minimizando assim a dependência pessoal e a constante interação com um instrutor (o professor de música), no acompanhamento dos estudos do aluno através de recursos do EaD.

Como primeira abordagem para o desenvolvimento deste *software*, é aqui estudado o modelo computacional chamado *Fraseado*, desenvolvido por Gonçalves (2017). Este é baseado na representação computacional do conhecimento musical. Nosso protótipo de *software* é aqui denominado de MEDiL (*Musical Expressivity Distance Learning*), e se inspira nas estratégias de ensino de linguagens do conhecido *software* gratuito Duolingo™ ([www.duolingo.com](http://www.duolingo.com)). Conjectura-se aqui que, devido às semelhanças entre o processamento cerebral de música e linguagem, conforme explicadas na próxima seção, será possível aproveitar estratégias de ensino de línguas para se ensinar EMI do Jazz. A próxima sessão descreve algumas das semelhanças entre música e linguagem e a estratégia de ensino através do projeto do MEDiL.

## 2 | MÚSICA E LINGUAGEM

Existe um debate entre diversos autores da linguística e da neurociência sobre as similaridades e distinções entre música e linguagem. Dentre estes, destacamos aqui os que assumem uma posição favorável à música compartilhar fortes similaridades com a linguagem. Patel (2008) observa que tanto a linguagem quanto a música possuem sintaxe; com conjuntos de elementos discretos organizados através de sistemas particulares. Quando vistos separadamente, estes possuem pouco significado, mas, uma vez combinados de forma adequada, estes formam estruturas com uma enorme gama de significados. Limb (2008), em um dos seus experimentos mais famosos, mapeou as regiões cerebrais em atividade durante a *performance* de um músico improvisador, através de imagem por ressonância magnética funcional (fMRI scanner). Este evidenciou que as regiões cerebrais responsáveis pelo processamento da linguagem (regiões de Broca e Wernicke) também são acionadas enquanto este músico improvisava. Honing (2013) caracteriza a música como um subproduto da linguagem, no sentido de que a música tem como função expressar uma ideia de

forma menos gráfica, ou seja, mais abstrata e conseqüentemente emotiva. A figura a seguir mostra as regiões de Broca (associada à produção da fala e da *performance* musical) e Wernicke (associada ao entendimento da fala e das estruturas musicais).

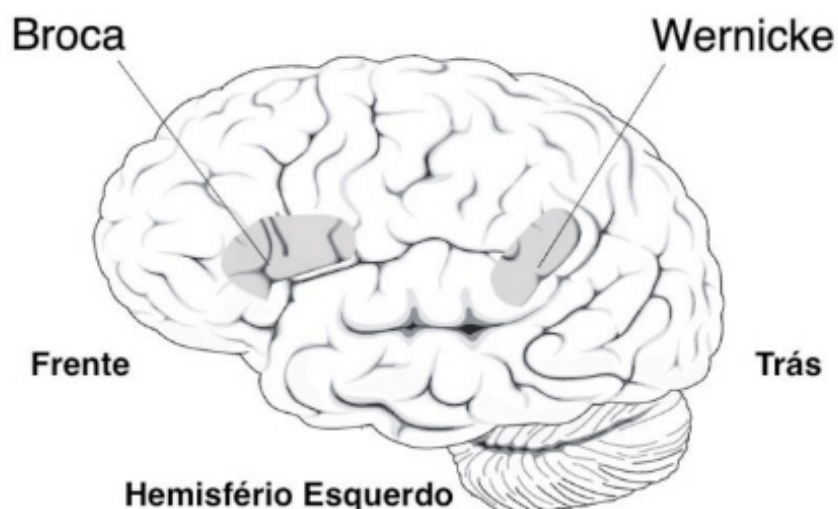


Figura 1. Áreas do cérebro humano relacionadas à produção e ao entendimento da fala e da música.

A partir desses apontamentos, que sugerem uma relação bem próxima entre música e linguagem, surgiu a ideia de se utilizar estratégias de ensino de linguagem escrita e falada para o ensino musical, sobretudo para o ensino da EMI em Jazz, na guitarra e no violão. Acredita-se que, havendo evidência de similaridades entre música e linguagem, tanto sob a ótica da neurociência quanto da linguística, pode-se, em teoria, utilizar algumas estratégias de ensino da língua falada e escrita para o ensino de música. Nessa direção, tomamos como inspiração o *app* Duolingo, conforme citado anteriormente. Este aplicativo emprega diversas estratégias distintas para o desenvolvimento da leitura e da dicção de palavras e frases de uma dada língua estrangeira. Em especial, uma dessas estratégias nos chama a atenção. Utilizando a referida estratégia, solicita-se que o usuário reproduza verbalmente palavras e frases de uma língua estrangeira, fornecidas pelo *app*, tanto em formato de áudio quanto de texto. Após o estudante gravar sua resposta (em áudio), este *app* analisa sua dicção através de descritores de áudio (HERRERA, 1999). Estes analisam aspectos psicoacústicos do áudio gravado e os compara com um banco de dados do *app*. Isto gera uma resposta ao estudante, informando se a sua pronúncia foi adequada, ou não. A ideia é que no MEDiL o usuário reproduza na guitarra elétrica, ou no violão, um fragmento melódico (o *lick* de jazz), fornecida em notação musical, em tablatura e em áudio. Este recurso, com estratégia similar a do Duolingo, fará a verificação da EMI da frase musical deste aluno, através de descritores psicoacústicos, em especial descritores da variação de altura musical (*pitch*) e da intensidade sonora (*loudness*). Os parâmetros a serem analisados e que fazem parte de uma *performance* expressiva

são: 1) Dinâmica, 2) Ataque e 3) Articulação. A dinâmica é responsável pelas diferenças de volume (*loudness*) entre as notas que, juntamente com o ataque (duração temporal entre notas), constitui os principais elementos da expressividade musical da maioria dos estilos musicais. A articulação é definida como o tempo de duração do silêncio entre uma nota e a nota seguinte. Tempos maiores de silêncio entre as notas são considerados como *staccatos* (articulação das notas musicais), enquanto que tempos menores de silêncio são considerados como *legatos* (ligação ou continuidade entre notas musicais). O *swing* (realocação temporal intencional das notas de uma frase musical) típico do jazz poderá ser averiguado através de uma métrica dada pela correlação dos arquivos de áudio executado pelo aluno em contraste com um banco de dados, armazenado num servidor online, onde serão analisados basicamente os três parâmetros citados. O usuário será solicitado a gravar várias vezes um novo arquivo, até que o algoritmo detecte um grau aceitável de correlação (acerto). A figura a seguir apresenta um diagrama simplificado do processamento do MEDiL

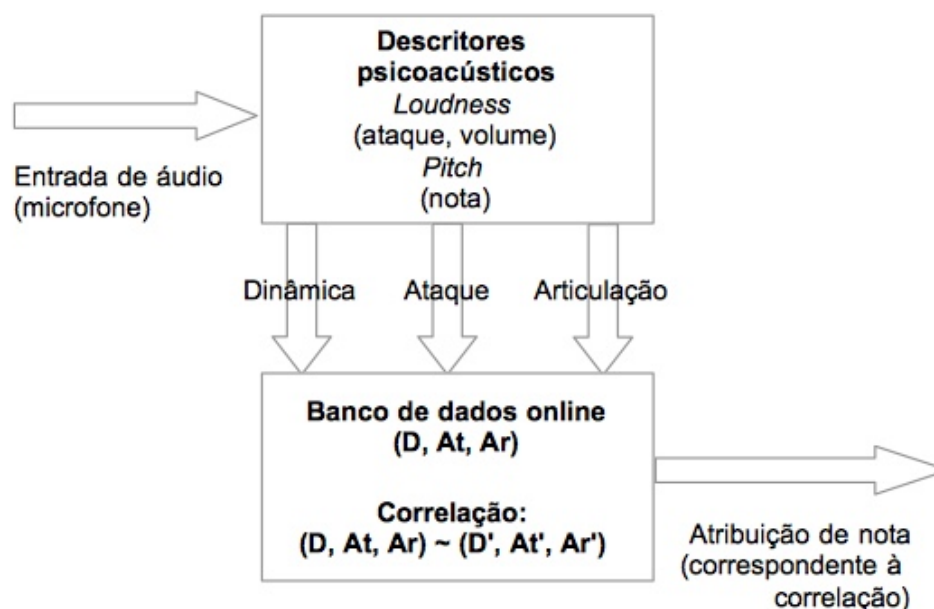


Figura 2. Diagrama do modelo computacional do MEDiL

### 3 | REPRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO COMPUTACIONAL

A tarefa de representação computacional da plataforma *Fraseado* para o conhecimento musical em questão, a EMI, é voltada à manipulação de estruturas musicais por meio de uma abordagem multiparadigma (ANDERS; ALCORN; ANAGNOSTOPOULOU, 2003), e também permite utilizar descritores psicoacústicos para a sua automação (ROADS, 1996; GEBHARDT, DAVIES, SEEBER, 2016), envolvendo modelagem da informação para que um sistema computacional seja capaz de coletar dados para a execução de atividades complexas que envolvam raciocínio e criatividade (MIRANDA, ALVARO, BARROS, 2005; RAMIREZ, HAZAN, 2005). Dessa

forma, esta plataforma pode vir a ser utilizada como ferramenta para a implementação computacional do MEDiL.

O *Fraseado*, conforme definido por GONÇALVES (2017), pode ser definido como uma plataforma de programação com a capacidade de servir como infraestrutura para a aplicação do processo de representação do Conhecimento Musical. As principais funcionalidades do sistema são: 1) Síntese sonora; 2) Manipulação de áudio; 3) Armazenamento, tratamento e reprodução de composições musicais; 4) Controle de hardware e notação; 5) Representação de conhecimento musical; 6) Aprendizado e 7) Composição automática. Da mesma forma que no Duolingo, *app* usado como inspiração para o presente projeto, a linguagem de programação a ser utilizada é a Scala (HORIE, 2017), podendo ser utilizado também linguagem JAVA. Estas possibilitam também o desenvolvimento voltado ao *cyberspace* (com recursos para a internet), com ampla disponibilização de recursos sonoros, visuais e de interação, tanto em computadores tradicionais como dispositivos móveis, através de sofisticados meios de mensagens e conferência de voz e vídeo, possibilitando uma grande interação remota entre professor e aluno (ANDERSON, 2003). Tais possibilidades do *Fraseado* alinham-se aos interesses de desenvolvimento do MEDiL, e serão oportunamente testadas, no desenvolvimento de um protótipo do *software* aqui proposto.

#### 4 | DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparadas às demais habilidades necessárias para a realização de uma *performance* instrumental, a EMI é uma das habilidades musicais mais difíceis e demoradas para serem assimiladas e devidamente maturadas (KRATUS, 1995). De acordo com Dowling e Harwood (1986), a expressividade é adquirida pelo ser humano através de um longo processo de observação e imitação. Em seus experimentos, Limb (2008) comparou a sensibilidade de pessoas musicistas e não musicistas (leigas) em relação às variações de expressividade musical. Nessa pesquisa, os musicistas apresentaram maior sensibilidade às nuances de variação do EMI, principalmente os mais experientes, o que reforça o pressuposto acima mencionado, de que a EMI é de fato adquirida após um processo demorado, tanto para a sua proficiência num instrumentos quanto na mera percepção de suas variações. Ripoll (1991) afirma que as pessoas aprendem de forma heurística e individual, onde o próprio aluno passa a ser o principal responsável pelo seu aprendizado, o que, de certa forma, endossa uma das principais características do MEDiL, que é o fato de almejar ser um sistema não-supervisionado de ensino musical, ou seja, sem a presença física e o constante acompanhamento de um professor de música. Vale ressaltar que o projeto MEDiL não pretende substituir a atuação de um professor, mas sim fornecer a este um suporte complementar, em especial àquele estudante que não pode contar com a presença regular e exclusiva de um professor de música, principalmente nos moldes

atuais do EaD, onde a maioria dos momentos presenciais geralmente são destinados prioritariamente para avaliações, conforme é disposto no decreto 5.622 da Legislação sobre o EaD, pela maioria das instituições de ensino superior do país. O novo Marco Regulatório para o EaD de 2017, também abre espaço para a possibilidade de extinção desses raros momentos presenciais, quando decreta que basta ter uma infraestrutura tecnológica e demanda profissional suficiente para que um curso EaD oferecido por uma instituição de ensino seja desobrigado de fazer uso de momentos presenciais para o cumprimento de suas atividades acadêmicas (DIÁRIO OFICIAL, 2017).

Este trabalho tem a intenção de atender as necessidades do EaD no Brasil, onde os momentos presenciais de um professor estão gradativamente passando a ser cada vez mais eletivos, e o ensino de um instrumento musical mediado totalmente a distância, do modo como é atualmente realizado, pode apresentar problemas para o desenvolvimento do aluno, em particular no que tange a aprendizagem de EMI. No contexto de um país como o Brasil, onde a extensão territorial e as condições financeiras dos estudantes constituem barreiras para o ensino, o desenvolvimento deste projeto pode vir a se tornar um significativo recurso para auxiliar os professores de música a eficientemente gerenciarem o processo de aprendizado de seus alunos, de forma remota, automática e não-supervisionada.

## 5. REFERÊNCIAS

ANDERS, T.; ALCORN M.; ANAGNOSTOPOULOU, C. **Composing music by composing rules: Computer aided composition employing constraint logic programming.** Northern Ireland: School of Music & Sonic Arts, Queen's University Belfast Press, 2003. 60 p.

ANDERSON, J. R. **Acquisition of cognitive skill.** Psychological Review, n. 89, p. 369-406, july. 1982.

ANDERSON, T. **Modes of interaction in distance education:** Recent developments and research questions. Handbook of distance education, p. 129-144, 2003.

DECRETO nº 5.622. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)> Acesso em 08 novembro 2017.

DIÁRIO OFICIAL. **Portaria normativa nº11**, de 20 de junho de 2017.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa11pdf&category\\_slug=maio2017pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa11pdf&category_slug=maio2017pdf&Itemid=30192)> Acesso em 17 agosto 2018.

DOWLING, W.J., HARWOOD, D.L. **Music cognition.** San Diego: Academic Press, 1986. 258 p.

GEBHARDT, R. B.; DAVIES, M. E.; SEEBER, B. U. **Psychoacoustic approaches for harmonic music mixing.** Applied Sciences, Multidisciplinary Digital Publishing Institute, v. 6, n. 5, 21 p. 2016.

GONÇALVES, C. **Representação Multiparadigma de Conhecimento Musical Utilizando Programação Lógica Indutiva.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação). Departamento de Computação de Sorocaba, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

HERRERA, P.; SERRA, X. **Audio Descriptors and Descriptor Schemes in the Context of MPEG-7**. Proceedings of the ICMC99, 1999. Disponível em: <[http://recherche.ircam.fr/anasynt/peeters/ARTICLES/Herrera\\_1999\\_ICMC\\_MPEG7.pdf](http://recherche.ircam.fr/anasynt/peeters/ARTICLES/Herrera_1999_ICMC_MPEG7.pdf)>. Acesso em 15 agosto 2018.

HONING, H. **Was Steven Pinker right after all? Music stimulates and develops our mental faculties**. 2013. Disponível em:

<<https://www.psychologytoday.com/blog/music-matters/201309/was-steven-pinker-right-after-all>> Acesso em 12 maio 2017.

HORIE, A. K. (2017) **Rewriting Duolingo's engine in Scala**. Disponível em: <<http://making.duolingo.com/rewriting-duolingos-engine-in-scala>> Acesso em 31 março 2017.

KRATUS, J. **A developmental approach to teaching music improvisation**. International Journal of Music Education, Los Angeles, n. 26, p. 27-38, november 1995.

LIMB, C.; BROWN, A. R. **Neural substrates of spontaneous musical performance: a fMRI study of jazz improvisation**. PLOS One 3 (2), 2008.

MIRANDA, E. R.; ALVARO, J. L.; BARROS, B. **Music knowledge analysis: Towards an efficient representation for composition**. Current Topics in Artificial Intelligence, Springer Berlin Heidelberg, p. 331-341, 2005.

PATEL, A. D. **Music, Language and the Brain**. New York: Oxford University Press, 2008. 528 p.

RAMIREZ, R.; HAZAN, A. **Modeling expressive music performance in jazz**. In: FLAIRS Conference. [S.l.: s.n.], p. 86-91, 2005.

RIPOLL, H. **The understanding-acting processing sport: the relationship between the semantic and sensorimotor visual function**. International Journal of Sport Psychology, 22 (3-4), p. 221-243, 1991.

ROADS, C. **The computer music tutorial**. [S.l.]: MIT press, 1996.

SOLTI, E. **Avaliação do Ensino-Aprendizagem de Guitarra Elétrica e Violão Popular na Licenciatura em Música na Modalidade a Distância da Universidade Vale do Rio Verde**. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.



## UMA INTERSECÇÃO ENTRE HERMENÊUTICA, PEDAGOGIA, E ÉCFRASE: NOTAS DE PROGRAMA

**Marcos Krieger**

Susquehanna University [ELCA], Department of  
Music  
Selinsgrove, PA, USA

**RESUMO:** A expectativa de um texto que auxilie o ouvinte a entrar na experiência estética numa sala de concertos já é uma tradição com mais de duzentos anos. No momento atual, o surgimento de aplicativos para telefones celulares em salas de concerto com o objetivo de cultivar um novo público para música clássica gera questões sobre as várias maneiras de comunicação relacionadas à experiência estética do ouvinte. Inicialmente uma forma de controle de conteúdo da experiência musical, a tradição de notas de programa começou com as anotações em partituras e com os títulos de composições, desenvolvendo-se depois nos programas relacionados às composições categorizadas como música programática. Uma perspectiva pedagógica se mostra mais presente a partir da segunda metade do século vinte; agora, o aparecimento dos aplicativos eletrônicos trazem consigo novas possibilidades de variação da experiência estética. Notas de programa são aqui analisadas como manifestações de uma categoria maior, a écfrase, ou seja, descrições textuais de obras artísticas. Esta interferência na experiência estética do ouvinte pode ser

explicada e justificada como um exercício hermenêutico que posiciona o escritor das notas de programa como mediador do entendimento e fruição estética, entendendo-se o seu papel dentro da perspectiva estética e hermenêutica explicada e defendida por Hans-Georg Gadamer.

**PALAVRAS-CHAVE:** Notas de Programa, Hermenêutica, Écfrase, Pedagogia, Gadamer.

**ABSTRACT:** Expectations about an extra-musical text to aid the listener in the aesthetic experience are now an over two-hundred-year tradition in the concert hall. The advent of concert hall apps, aimed at cultivating a new audience for classical music, raises questions about all manners of communication related to the aesthetic experience of the concertgoer. This tradition of program notes, with its roots in score annotations and descriptive titles, developed then into the full programs of pieces categorized as programmatic music. A pedagogical approach makes itself more present in these texts, starting in the second half of the 20<sup>th</sup> century, until the interactive presence of online apps enters the concert hall, causing new possibilities for the aesthetic experience. Program notes are here analyzed as manifestations of the larger category of ekphrasis, textual descriptions and reconstructions of artistic works. Such interference in the aesthetic experience can be

best explained and justified as a hermeneutical approach that positions the writer of the program notes as a mediator of understanding and aesthetic realization. This role is here defined within the aesthetic and hermeneutical concepts explained and espoused by Hans-Georg Gadamer.

**KEYWORDS:** Program Notes, Hermeneutics, Ekphrasis, Pedagogy, Gadamer

## 1 | NOTAS DE PROGRAMA: GARANTIA DA COMPREENSÃO DO TEXTO MUSICAL?

A necessidade de informações não musicais que causem no ouvinte uma disposição positiva para a experiência estética manifesta-se historicamente muito antes dos programas literários que se tornaram o marco do movimento estético conhecido como “música de programa”, surgido no segundo período do Romantismo, ou seja, a segunda metade do século XIX. Composições programáticas são assim obras musicais que usam textos escritos ou de tradição oral como geradores do enredo musical. O gênero foi muito difundido no final do século XIX, sendo Franz Liszt (1811-1886) um dos seus campeões. Contrastava-se à música absoluta, ou seja, peças que não faziam referência à nenhuma estrutura narrativa a não ser à própria forma musical.

Não se discute que o conceito de um texto que adicionasse contexto à peça musical fosse central naquele movimento estético, o qual procurava uma aproximação mais explícita entre formas musicais e literárias, como provado no caso da primeira ocorrência documentada de uma nova categoria de gênero musical da época -- como se pode ver na obra para piano de Carl Lowe *Mazeppa*, Op. 27 (1828), designada pelo compositor como um *Tondichtung*, i.e., poema tonal. A peça recontava em forma musical o poema do mesmo título do poeta inglês, símbolo do Romantismo, Lord Byron. (NICHOLSON, 2015, p. 5). Não resta dúvida, porém, que o ‘programa’ no caso destas obras se tratava de um texto literário com implicações estéticas e filosóficas muito diferentes dos textos que se tornaram *de rigueur* no século XX. No caso citado acima, o ouvinte deveria entrar em contato com o poema para localizar na obra musical os eventos descritos por Lord Byron, mas não sabemos de nenhum texto da época que explicasse ao ouvinte as associações efrásicas intrínsecas numa obra neste estilo e gênero. Antes, porém, do aparecimento de textos completos e com existência independente de uma obra musical serem utilizados como geradores e guias da apreciação estética do discurso musical, já no fim da Renascença, compositores lançaram mão de recursos literários como garantia de uma disposição empática por parte do ouvinte.

Com uma maior autonomia da música instrumental alcançada na segunda metade do século XV, quando, talvez causada pelo avanço na capacidade técnica dos instrumentos da época, a composição de obras para instrumentos começa a distanciar-se da música vocal. Até então, peças instrumentais, quando não transcrições

diretas, embora ornamentadas, de obras polifônicas para conjuntos vocais eram na sua maioria somente séries de variações sobre uma melodia ou encadeamento harmônico ligados a versos de conhecimento geral. Mesmo os tratados com objetivo pedagógico da época se limitavam a demonstrar como o instrumentalista poderia variar e ornamentar uma melodia já conhecida, como no caso do tratado de Sebastian Virdung intitulado *Musica getutscht und ausgezoge (sic)* [Música fantasiada/maquiada e despida/ explicada] de 1511. Outras expressões instrumentais estavam ligadas a funções litúrgicas, como no caso da prática de *Alternatim* onde o organista tocava os versos pares dos cantos litúrgicos em alternância com o coro ou um chancre que entoasse os versos ímpares. A bem da verdade, deve-se ressaltar que a prática do *Alternatim* é na realidade mais complexa do que uma simples alternância, com muitas possibilidades de variações regionais ou geográficas. (NELSON, 1994, p. 258-9). Ainda outra possibilidade de composições instrumentais eram peças designadas para funções sociais específicas, como documentado nos vários tratados que descrevem as danças da cortes renascentistas e barrocas, dos quais o mais conhecido é o tratado de Thoinot Arbeau, *Orchesography*, publicado em 1589. (Uma cópia digital da edição de 1596 é acessível na IMSLP - Petrucci Library). Estas conexões diretas entre música instrumental e música vocal, ou entre música instrumental e funções sociais deixavam o ouvinte com muito pouco espaço para confusão quanto ao conteúdo estético da obra instrumental dado que todas as associações cognitivas já presentes no seu consciente ou mesmo no seu inconsciente.

Na transição entre a Renascença e o Barroco, a música instrumental adota novos gêneros e proclama sua independência como expressão artística cujo material básico são sons e timbres, sem necessidade da articulação de fonemas pertencentes a um sistema linguístico específico. Como em todo rasgo de independência, todavia, uma perda acompanha a separação; neste caso, a música instrumental perde uma conexão que desse ao ouvinte uma identificação imediata da emoção ou patos expressos na composição. Compositores franceses logo começam a usar títulos sugestivos para suas peças de cravo, indicando uma forma instrumental de mimese como matéria prima da composição, exemplificada em títulos como *Le réveil-matin* (O despertador) de François Couperin (1668 -1733), ou em sugestões de retratos musicais com títulos mais enigmáticos que parecem indicar um aceno para alguma pessoa dentro do círculo social do compositor, como na peça *L’Buillonante* (A Borbulhante) de Jean-François Dandrieu (1682 -1739). Outra fonte abundante destes títulos descritivos são as obras para cravo de Jean Philippe Rameau (1683 -1764), onde se acham peças intituladas *L’indescrette*, e *La timide*, por exemplo. Rameau publicou três coleções de peça para cravo, a saber, o *Premier Livre de Pièce de Clavecin*, em 1706, uma segunda coleção *Pièce de Clavecin*, em 1724, e uma terceira, *Nouvelles Suites Pièce de Clavecin*, c. 1726 ou 1727. Enquanto que na primeira coleção, só uma peça (*Vénitienne*) tem um título que não descreve uma forma musical ou gênero de dança, na última suíte da terceira coleção todas as peças têm títulos não -musicais com exceção dos minuetos

I e II. Essa sequência histórica de publicações documentada uma mudança no gosto, seja do compositor ou do público consumidor dessas composições, indicando um apetite cada vez maior por sugestões hermenêuticas em forma de títulos descritivos.

Na Alemanha, Johann Kuhnau (1660 -1722), por exemplo, publicou suas *Sonatas Bíblicas* (*Musicalische Vorstellung einiger biblischer Historien*, 1689 -1700) com prefácios narrando de forma livre as cenas bíblicas usada em cada sonata. Ainda de forma mais direta, escreveu na partitura musical frases que localizam momentos específicos dessas narrativas em certas passagens musicais. Cabe ressaltar aqui que, enquanto o prefácio de cada sonata foi publicado em alemão, a língua mais provável do público ao qual essas sonatas se destinavam, as notas narrativas escritas na partitura se apresentam em italiano. Uma possível explicação para essa mistura de línguas seria o desejo de Kuhnau que sua música cruzasse os Alpes por meio dos dedos dos cravistas da Europa Meridional. De qualquer forma, o compositor achou necessário dar ao intérprete e à audiência de sua música um guia claro sobre o significado das suas escolhas sonoras e estruturais.

Com o advento dos concertos públicos no século XVIII, o ouvinte passou a comprar o bilhete de concerto, tendo assim em suas mãos informações, ainda que primárias, sobre as composições musicais e sobre os intérpretes no evento que ouviria. A música programática do século XIX trouxe, como necessidade básica da experiência estética, a leitura do texto literário, o programa, que havia gerado a peça musical. No começo do século XX, já era de rotina que o ouvinte esperasse receber algum material escrito que lhe proporcionasse uma experiência estética com mais profundidade e maior engajamento intelectual. O conteúdo do material escrito, quando não se tratasse de uma peça programática, frequentemente se limitava a informações biográficas do compositor, eventos e elementos históricos ligados à composição, e menos frequentemente, a explicações dos processos composicionais e gestos retóricos usados pelo compositor.

Esses gestos retóricos usados na composição musical têm sido objeto de estudo tanto da teoria musical, como provam os tratados escritos já na época barroca, quando se tentava reduzir o vocabulário musical às clássicas figuras da *musica poética*, quanto nos estudos da musicologia moderna. Dietrich Bartel, no seu estudo exaustivo das figuras retóricas usadas nas composições musicas no barroco alemão, cataloga não somente as figuras, mas também o valor semiótico de cada uma delas de acordo com os teóricos da época. (BARTEL, 1995) Em relação aos processos musicais que retratam temas emprestados de outras formas artísticas, seja da literatura ou pintura, os trabalhos de Siglind Bruhn abordam os problemas estéticos da éfrase musical com grande propriedade e profundidade. (BRUHN, 2000) Em seus ensaios e livros, Bruhn analisa o conceito de éfrase como arte sobre a arte, demonstrando como não somente peças musicais identificadas como música programática podem realizar o ideal mimético da éfrase, uma vez que o artista criador encontre em outro objeto artístico um germe inspirador.

## 2 | NOTAS DE PROGRAMA COMO VEÍCULO PEDAGÓGICO

O compositor Robert Schumann (1810 -1856) escreveu para sua mãe, em 8 de maio de 1832, que “todos deveriam ler, o mais rápido possível, a última cena da novela *Flegeljahre* de Jean Paul, pois os *Papillons* são a transposição em sons do baile de máscaras.” (SCHUMANN, 1898, p.166). O compositor fazia ali referência à sua composição para piano com aquele título, hoje catalogada como Op. 2. Outras cartas a respeito desta peça confirmam a intenção do compositor em estabelecer uma conexão direta entre sua obra e o livro do escritor Jean Paul (1763 -1825). (ERLER, 1941, p. 50) Embora quase todos os trabalhos de musicologia a respeito desta obra mencionem a conexão explicitamente feita por Schumann com a cena final de *Flegeljahre* (*Adolescência ou Anos imaturos*), a realidade do envolvimento tanto de músicos como da audiência com esta peça reflete um profundo descaso para com o conselho do compositor. O número de pianistas que gastam tempo e esforço para aperfeiçoar suas performances desta peça é imenso; todavia, o número de pianistas com familiaridade e conhecimento real do texto de Jean Paul, seja no original ou em tradução, é infinitamente menor. Algumas edições da peça oferecem explicações do texto, mas nenhuma edição traz o texto completo da última cena de *Flegeljahre*.

A bem da verdade, o desconhecimento da obra de Jean Paul não é um problema exclusivo dos músicos envolvidos com esta peça; o texto existe em poucas traduções fora do alemão original; a saber, uma tradução em inglês, feita por Eliza Buckminster Lee in 1846, é a única tradução em inglês até hoje; uma tradução em espanhol por M. Olasagasti foi publicada em 1981, e uma tradução em francês, com um prefácio bastante abrangente, foi publicada em 1985 por Isabelle Guillot-Kohn. Traduções completas em português não existem ainda. Outrossim, a presença de Jean Paul no cânone literário alemão tem sido severamente reduzida desde o princípio do século XX. Uma anedota pessoal demonstra a realidade desta diminuição da presença de Jean Paul como autor canônico: em abril de 2018, apresentei um trabalho sobre questões formais na éfrase feita por Schumman sobre o texto de Jean Paul em um painel sobre literatura alemã e música, por ocasião de uma conferência anual da Northeast Modern Languages Association, em Pittsburgh, PA, USA. Numa sala onde todos os ouvintes tinha doutorados em literatura alemã, nenhum deles tinha lido *Flegeljahre*, embora todos manifestassem conhecimento do valor de Jean Paul como figura de transição entre o classicismo e o romantismo alemão. (KRIEGER, 2018)

Todavia, tanto os pianistas que tocam esta peça quanto o público que a ouve não podem assumir uma posição de entendimento completo se ignoram o texto que Schumann mesmo disse ser toda a exegese necessária para compreensão da sua peça. A fruição estética desta obra pode e sem dúvida ocorre na ausência do conhecimento do texto seminal à sua construção; todavia, nem o pianista nem o público



estão habilitados assim ao entendimento estético das várias camadas de significado presentes em *Papillons*. Muitas interpretações, gravadas ou ao vivo, capitalizam no triângulo amoroso presente na narrativa ressaltando o lirismo das melodias na peça, ignorando assim por completo a retórica de ironia e humor causada pelas mudanças mercuriais de temperamento, de ritmo e de textura, as quais estão diretamente ligadas ao humor do texto de Jean Paul. Comentando sobre sua própria cena, o autor escreveu que “um baile de máscaras é talvez a melhor imitação da vida real possível em literatura humorística.” (PAUL, p. 551)

Partindo-se, todavia, do pressuposto de que o intérprete, ciente da sua tarefa hermenêutica que começa a partir de uma relação honesta com o texto musical, tenha tomado o tempo e esforço necessário para familiarizar-se com o texto literário que é o alicerce de *Papillons*, a problemática fruição estética da peça de Schumann ainda enfrenta a barreira do público que, na sua maioria, desconhece o texto de Jean Paul por completo. Requerer que o público leia o romance antes de um recital seria não somente completamente presunçoso como também contraproducente para qualquer artista engajado com o constante e necessário projeto de cultivo de audiência para música clássica. Aqui encontramos a fissura no processo estético, onde um veículo pedagógico pode provar-se extremamente bem-vindo, a saber, as notas de programa.

Um argumento ainda mais forte sobre a presença pedagógica das notas de programa como instrumento auxiliar, mesmo que portador de possibilidades positivas e negativas na experiência estética, acontece quando o público se depara com uma obra de éfrase musical, também classificada como música programática, porém baseada em um obra de artes plásticas e não texto literário, e agora já não ouvida por um público que traga consigo o conhecimento da obra original inspiradora da composição musical. O exemplo mais contundente desta situação é a suíte para piano de Modest Mussorgsky (1839 -1881), *Quadros de uma Exibição (1874)*, peça que descreve dez pinturas de Viktor Hartmann. Embora Mussorgsky tenha composto esta peça em 1874, motivado por uma exibição póstuma de mais de quatrocentos quadros da autoria de seu amigo Viktor Hartmann que havia falecido inesperadamente em 1873. A obra não foi publicada até 1886, cinco anos após a morte de Mussorgsky. O ouvinte enfrenta aqui o desafio de que estas peças são conectadas com imagens dificilmente acessíveis, agravado pelo fato de que, das dez pinturas retratadas, somente seis ainda existem, deixando o ouvinte com quatro títulos sem correspondência pictórica exata.

Essa peça, como uma boneca russa (*matriushka*), parece ter uma fecundidade infinita quanto à capacidade de renascer em outras versões. Mais de vinte compositores escreveram versões orquestrais, com um número similar de versões para banda e outros conjuntos instrumentais. A transcrição do original para piano em outras possibilidades instrumentais é, em si mesma, uma forma direta de éfrase, neste caso, uma mudança do meio de comunicação, mas com preservação da forma artística original, isto é, uma composição musical. Compreensivelmente, as performances desta suíte, seja na versão original para piano, ou em uma das várias versões orquestrais,



são acompanhadas de notas de programa dando ao ouvinte descrições das pinturas de Hartmann e da estrutura musical criada por Mussorgsky. Chegamos aqui a um cenário onde a nota de programa é uma éfrase literária de uma éfrase musical de algumas pinturas de Hartmann, provando a assertiva de Le Bozec de que a éfrase seria melhor definida “mais como uma mimese da cultura do que como uma mimese da natureza.” (LE BOZEC, 1998, p. 117)

Um nível de autoridade diferente se apresenta quando compositores publicam notas de programa descrevendo suas próprias criações musicais. Não obstante o fato de que o ouvinte possa sempre optar por não ler essas notas, o artista criador já oferece, com o objeto artístico, um instrumento auxiliar para a experiência estética. O compositor discursa assim sobre aspectos técnicos do processo criativo, e, frequentemente, fornece também informação sobre a relação emocional do artista com o objeto artístico. Ao explicar a sua própria obra o compositor exercita uma autoridade pedagógica incomparável, pois oferece à audiência um relato *prima facie* do processo criativo que gera aquela experiência estética.

### 3 | NOTAS DE PROGRAMA EM FORMA INTERATIVA: APLICATIVOS PARA A SALA DE CONCERTOS

Em outubro de 2014, num concerto em que a Orquestra Sinfônica de Philadelphia apresentava obras da compositora americana Jennifer Higdon, vencedora do prêmio Pulitzer em 2010, a história da relação entre o público e a música apresentada tomou uma guinada até então impensável, quando a compositora convidou o público a usar seus telefones celulares durante o concerto. (EDGERS, 2014) O concerto acontecia no Verizon Hall, uma construção majestosa oferecida à cidade de Philadelphia por doações da iniciativa privada, sendo que mais de quatorze milhões de dólares usados em sua construção foram provenientes dos cofres da companhia de telecomunicações Verizon. (GOWEN, 2001, p. 09) Com o apoio do departamento de engenharia da Universidade Drexell, que desenvolveu o software para uso durante concertos, a Orquestra Sinfônica de Philadelphia lançou naquele momento o aplicativo *LiveNote*®. (FRANTZ, 2015, p. 29) Com este dispositivo, o ouvinte tem acesso imediato a informações históricas e a elementos de análise musical que podem propiciar uma compreensão mais profunda e uma escuta mais engajada do repertório musical executado no concerto.

Desde aquele concerto, este aplicativo tem sido usado regularmente nos concertos do Verizon Hall, mas, concomitantemente, outros aplicativos similares entraram no mercado, como o *Octava*®, desenvolvido pela Universidade de Maryland em Baltimore. (SMITH, 2015) Várias salas de concerto nos Estados Unidos da América e no Canadá fazem agora uso frequente desses aplicativos, e, certamente, versões europeias também logo alcançarão um grande público. Não é surpreendente que a

introdução de aparelhos eletrônicos interativos nas salas de concerto causou, e ainda causa, reações de força similar mas direções contrárias nos membros da plateia: a maioria das reportagens sobre a resposta do público a esses aplicativos indica que as gerações mais jovens expressam uma aceitação e apreciação imediata da inovação, enquanto o público mais tradicional questiona a interferência e distração inserida pelos aplicativos na experiência estética esperada num concerto de música clássica. (PITTS, 2017, p. 63)

A novidade da intromissão cibernética no santuário da relação entre o artista e o ouvinte de música clássica traz novamente à tona questões estéticas e hermenêuticas quanto aos limites e alcances de informações não-sonoras, isto é, textuais ou gráficas, enquanto influenciadoras da percepção do objeto artístico musical que, especialmente no caso de composições que não utilizam a voz humana para transmitir conteúdos verbais, estabelecem uma comunicação sonora livre das restrições de significante e significado presente na linguagem falada e escrita. Todavia, essa comunicação sonora, se realmente capaz de criar comunhão entre o objeto artístico e o ouvinte, depende necessariamente de um sistema de significados e significantes onde o ouvinte controle a interpretação do fenômeno comunicativo. Em se tratando de música, a transmissão do objeto artístico se faz por meio de um vocabulário sonoro que, se não conhecido pelo ouvinte, deve ser ao menos construído de materiais sonoros que permitam ao ouvinte um processo de organização perceptiva que de alguma forma possa espelhar os esquemas semióticos da linguagem falada. (BURKHOLDER, 2006, p. 78)

No caso específico do aplicativo *LiveNote*®, seu desenvolvimento e uso foram explicitamente motivados por uma iniciativa para abrangência de uma nova audiência, *vis-à-vis* as dificuldades financeiras enfrentadas pela orquestra sinfônica de Philadelphia e a realidade de que o seu público fiel se mostra já em idade avançada. (FRANTZ, p. 33) Embora o uso da tecnologia moderna certamente reflita os hábitos e preferências das gerações para as quais as conexões cibernéticas são suas formas primárias de consciência e conscientização, o aspecto mais significativo dessa escolha é a consciência da necessidade de fornecer a uma nova audiência mecanismos de auxílio hermenêutico que possibilitem uma relação com o objeto artístico de forma a gerar satisfação tanto sensual quanto intelectual. Ao receber o controle interpretativo por meio de um dispositivo eletrônico, o ouvinte pode se sentir mais seguro quanto à sua participação na experiência de comunicação estética, aumentando assim as chances de que este ouvinte ocasional se torne um ouvinte frequente e, oxalá, um verdadeiro fã.

Numa análise, ainda que superficial, do fenômeno, poderia dizer-se que esses aplicativos são simplesmente a modificação das notas de programa impressas dos concertos do século XX, agora adaptadas à tecnologia do século XXI. Todavia, o manuseio do aplicativo, com suas possibilidades de interferência intermitente na escuta, guiando o ouvinte para a melodia que vai começar em dois segundos com um clarinete, ou uma imitação de um motivo musical por este ou aquele grupo de instrumentos,

causa uma interferência pedagógica na experiência estética. Esta interferência deve ser observada e analisada sob uma perspectiva filosófica que proporcione o cultivo do melhor uso destes dispositivos, enquanto animadores culturais, responsáveis pela transmissão e expansão de nossa herança musical e estética.

Por mais que se almeje uma experiência estética pura no que diz às intenções do compositor e a realização ao vivo do intercâmbio estético entre compositor, músico, e público, não se pode ignorar outras forças culturais e sociais que interferem neste intercâmbio. Além da presença dessas forças culturais, o ouvinte enfrenta a impossibilidade de qualquer experiência perceptiva que não seja composta de forte subjetividade, pois todo ser ciente é o sujeito de sua própria percepção. De acordo com Gadamer (1998, p. 92), o ouvir ou ver de forma pura, isto é, percepções livres de significados, são abstrações dogmáticas que artificialmente reduzem o fenômeno, pois percepção sempre inclui significado. Não é surpresa que forças comerciais e econômicas tenham grande participação no processo, como exemplificado pela *première* de um aplicativo para telefones celulares acontecido numa organização com grandes débitos de favores a uma das maiores companhias de telefonia celular dos Estados Unidos da América. Todavia, os precedentes históricos aqui abundam. Basta citar, por exemplo, a prática dos editores das grandes casas publicadoras de música no século XIX que imprimiam títulos descritivos e poéticos de suas autorias dados a composições que vinham da pena dos compositores com títulos genéricos, ou, ainda menos atraente para o público pagante, somente numeradas em série.

Talvez o caso mais conhecido desta prática sejam os *Romances sem Palavras* de Felix Mendelssohn-Bartholdy (1809 -1847). O compositor, também exímio pianista, compôs e publicou oito dessas coleções de peças para piano (*Lieder ohne Worte*) entre os anos de 1829 e 1845. O primeiro desses volumes foi publicado por Novello em Londres, intitulado *Original Melodies for the Pianoforte*. Cada volume recebeu um número de Opus distinto, com seis peças em cada Opus. Mendelssohn só indicou títulos para um número muito pequeno de peças, talvez cinco títulos num total de quarenta e oito *Romances sem Palavras*. Uma indicação ainda mais forte de sua concepção absoluta (e não programática) destas peças se encontra na rejeição que fez a uma oferta de seu amigo Marc-André Souchay, que em 1842 se ofereceu para escrever textos que tornassem essas peças em verdadeiras canções (ou *Romances*). Mendelssohn respondeu que ele preferia não adicionar “letras” às suas peças porque, em suas próprias palavras, “O que esta música que amo expressa para mim não é demasiado vago para ser expresso em palavras, mas, pelo contrario, são ideias muito definidas.” Aqui Mendelssohn se mostra como um verdadeiro artista da tradição Clássico-Romântica; enquanto ele se esforçava por controlar a expressividade musical dentro das limitações do lirismo, ele também via a música como a linguagem mais sublime do ser humano, uma linguagem nem sempre auxiliada por palavras devido às possibilidades de confusões e maus entendimentos causados por elas. (KRIEGER, 2011, p. 07)

A predileção por música programática no período do Romantismo tardio influenciou grandemente as edições subsequentes destas coleções de peças para piano, sobrepondo-lhes títulos descritivos jamais cogitados por Mendelssohn. Por exemplo, na edição publicada por Schirmer em 1915, editada por Constantin von Sternberg, cada peça recebeu um título sugestivo e dramático, como *Tristeza da Alma* (Op. 53, No. 4) e *Delírio* (Op. 85, No. 3). Esses títulos, sem nenhuma precedência histórica nos manuscritos do compositor, tinham como objetivo dar ao ouvinte, ou ao pianista amador que comprasse essa edição, um roteiro de conexão entre as notas musicais e uma possível experiência estética, sem nenhuma preocupação com a motivação original do compositor. Um exemplo bem infeliz desta prática é o título *Inquietude* (Op. 30, No. 2), dado à composição que Mendelssohn escreveu como um presente para sua irmã Fanny quando do nascimento do seu filho único, Sebastian Hensel. (KRIEGER, 2008, p.8) Se Fanny Mendelssohn (Hensel) tivesse vivido o bastante para conhecer tal edição, talvez ela tivesse de questionar os motivos do seu irmão, pois este título parece sugerir ou suspeita ou mal-agouro, quando a ocasião foi na verdade registrada como uns dos períodos mais felizes de sua curta vida ( Fanny morreu aos 42 anos). Obviamente, essa prática editorial não chega ao nível de uma écfrase completa, sendo apenas exemplo de interferência estética no objeto musical por meio da linguagem escrita.

#### **4 | ÉCFRASE MUSICAL E ÉCFRASE DA MÚSICA - TRADUZINDO PALAVRAS E IMAGENS EM SONS E SONS EM PALAVRAS.**

A bem da clareza no emprego desta categoria estética, faz-se necessário uma distinção entre écfrase musical, ou écfrase em música, e écfrase da música. A primeira manifestação se refere a transformação ou representação musical de um objeto ou narrativa já existente em outra forma ou linguagem artística, como, por exemplo, o tríptico para piano *Gaspard de la nuit* (1908) composto por Maurice Ravel (1875 - 1937) sobre os três poemas de Aloysius Bertrand (1807 - 1841), publicados em uma coletânea com o mesmo título. Ravel usou três poemas da coletânea de Bertrand, a saber, *Ondine*, *le Gibet*, e *Scarbo*. O primeiro poema descreve a ninfa *Undine* seduzindo o observador para submergi-lo no seu reino aquático. O segundo poema descreve uma cena desértica onde um cadáver balança, pendurado numa forca. O terceiro poema descreve as impressões fantasmagóricas causadas no observador pelas travessuras de *Scarbo*, um *goblin* ou demoniozinho, criatura assombrosa do folclore do norte da Europa. Além das referências aos poemas de Bertrand, Ravel incluiu na sua publicação epígrafes para cada um dos poemas, Ch. Brugnot (*Les deux génies*), W. Goethe (*Faust*), and E.T.A. Hoffmann (*Contes nocturnes*), respectivamente. Os poemas, e as peças musicais geradas por eles, se categorizam dentro do gênero de narrativas de terror, o que cria, no caso das peças de Ravel um verdadeiro *double-entendre*; a

reconhecida dificuldade técnica dessas peças causa na audiência um encontro com o aspecto aterrorizante do sublime, aquilo que fascina por ser além da compreensão imediata do espectador, ao mesmo tempo que causa terror no intérprete ao exigir uma capacidade sobre-humana de velocidade e precisão técnica. Já a éfrase da música se refere a textos, com maior ou menor conteúdo poético, que explicam ao ouvinte o significado de uma peça musical. É nesta segunda categoria que se encontra o espaço efrásico onde um autor, geralmente não o compositor, adiciona sua voz à performance, quando traduz em texto conceitos sonoros e descrições formais da peça apresentada.

Neste aspecto, a éfrase da música reflete o argumento original da éfrase literária como uma técnica de visualização, um método para treinar a visão. A evolução do termo 'éfrase', também encontrado em textos escritos em português como 'éfrasis', criou um campo semântico maior do que uma simples descrição, abrangendo agora áreas fora do campo das descrições visuais, o que foi o uso original do termo. De acordo com W.J.T. Mitchell, o estabelecimento da história da arte como uma atividade intelectual que necessita de descrição verbal de artefatos visuais para a estruturação de seus argumentos elevou a éfrase ao nível de princípio disciplinar. A mesma observação se aplica à história da música e, no caso do objeto estudado neste trabalho, às notas de programa usadas em concertos e recitais. (HANSEN, 2006, p. 86) Todavia, como já observado por Kramer (2002, p. 06), a éfrase é também uma estratégia hermenêutica a partir do momento em que se torna uma forma de comentário sobre o que é visualizado, treinando assim o olhar para enxergar não só o significante, mas também o significado. Logo, notas de programa podem oferecer ao ouvinte, além de um discurso guiador da audição, conexões semióticas que, devido às distâncias históricas e culturais entre a audiência moderna e o compositor em questão, muitas vezes passariam despercebidas ao ouvinte, deixando-o numa experiência estética com um número menor de significantes do que o total originalmente escolhido pelo compositor.

Uma palavra de cautela se faz necessária quanto a uma ênfase demasiada nesta possibilidade de reconstrução dos significantes originais da concepção estética do compositor. Esta postura hermenêutica, detalhada por Friedrich Schleiermacher, considera *a priori* que a obra de arte só possui seu significado completo no seu contexto original, sendo o trabalho do hermeneuta reconstruir ao máximo possível esse significado para novas audiências, consciente de que o resultado de seus esforços será sempre uma aproximação, ou, na expressão usada por Schleiermacher, o objeto estético visto fora do seu contexto original será sempre como algo salvo de um incêndio, mas que ainda carrega marcas do fogo. (SCHLEIERMACHER, 1931, p. 84) O problema básico desta postura hermenêutica, especialmente quando aplicada à experiência estética, é a realidade da impossibilidade de controlar-se o repertório de experiências, sentimentos, sensações, e, sobretudo, memórias de cada indivíduo que entra em contato com um objeto artístico. Ou seja, o hermeneuta pode reconstruir o



contexto original do objeto de arte, mas nunca controlará o que Gadamer nomeia de “a historicidade do nosso ser”. (GADAMER, 1998, p. 167) Essa livre participação do ouvinte no processo estético gera um questionamento substancial quanto à precisão da reconstrução contextual. Acima de tudo, é preciso recordar que, como defende Kramer (2002, p. 07), o objeto clássico da hermenêutica não é a palavra ou a oração (frase), mas sim o texto como um todo. Logo, notas de programa que se detenham ao nível da tradução ou explicação semiótica das unidades mínimas de significado usadas na composição correm o risco de perderem seu poder efrásico e, ao invés de adicionarem uma camada hermenêutica à experiência estética, tornam-se apenas catálogos de elementos técnicos usados pelo compositor.

Embora notas de programa possam transmitir informação de caráter puramente intelectual, sendo assim um componente noético da experiência do ouvinte, toda a informação dada ao público, ou já trazida pela audiência, é parte fundamental da percepção estética, como já explicado por Gadamer (1998, p. 91) no conceito de visão conjunta (*mitgesehen*). Gadamer questiona, no caso da percepção visual, o quanto o observador vê no objeto e o quanto o objeto só funciona como gerador das associações já presentes no repertório de compreensão do observador. Citando Bernard Berenson, Gadamer (1998, p. 92) lembra ao leitor que as artes plásticas são um compromisso entre o que vemos e o que conhecemos ou sabemos. *Mutatis mutandis*, independente da quantidade de informações intelectuais oferecidas nas notas de programa, o ouvinte fará suas próprias associações dentro do processo estético. Portanto, investigações sobre estética musical devem incluir um estudo mais aprofundado deste fenômeno efrásico, não necessariamente com objetivos prescritivos, mas gerando maior compreensão e consciência ao se interferir na experiência estética musical através da éfrase manifesta em notas de programa.

Já utilizado por Platão no Livro X da República (PLATO, 1903, p. 595a -598d), o conceito de reprodução ou replicação como representação de uma realidade estética gera questões sobre os limites entre descrição e imitação e, conseqüentemente, sobre autenticidade. Sabendo-se que o posicionamento avaliativo de Platão quanto à inferioridade de imitações e imagens numa perspectiva metafísica onde somente a forma ideal é a verdadeira manifestação da perfeição, é, de alguma forma surpreendente, que Platão, ao discutir o processo de imitação, se refreou de qualificá-lo como bom ou mau *a priori*, ligando o valor da imitação à integridade da reprodução, que, por sua vez, depende da seriedade do artista que a faz, evitando fazê-la só por brincadeira, e da qualidade do objeto original a ser replicado. Num exemplo da mais simples lógica, Platão estabelece que se o original a ser reproduzido é de qualidade inferior, a reprodução só pode ser inferior ao original já defeituoso. (PLATO, 1903, 602b, 603b) No caso da éfrase musical, a capacidade do ouvinte em avaliar a qualidade da reprodução só pode acontecer quando o mesmo ouvinte já está familiarizado com o objeto artístico gerador da éfrase.



## 5 | NOTAS DE PROGRAMA COMO VEÍCULO PEDAGÓGICO SITUADO ENTRE A ÉCFRASE E A HERMENÊUTICA: INTERFERÊNCIA OU MEDIAÇÃO NO PROCESSO ESTÉTICO?

Sendo o processo estético da música impossível sem a mediação do intérprete, não se pode analisar esta experiência estética sem considerar as particularidades intrínsecas aos problemas de interpretação, já que raramente um compositor é também o intérprete de toda sua criação musical. Assim sendo, a experiência estética do ouvinte acontece filtrada pela postura estética do músico que interpreta a composição, estabelecendo a relação do intérprete como reconstrutor do objeto artístico, num alinhamento filosófico com as proposições hermenêuticas de Schleiermacher, onde o músico que comanda a performance, e como o hermeneuta do texto musical, é responsável por uma leitura precisa da composição envolvendo tanto a gramática musical quanto as intenções do compositor, ou seja, uma leitura gramatical e psicológica. (SCHLEIERMACHER, 1838, p.13)

Já a expectativa do público quanto às notas de programa, e a consequente modificação da experiência estética do ouvinte, uma vez influenciado pelas informações contidas nesta forma de éfrase, alinha-se com a perspectiva hermenêutica de mediação proposta por Gadamer. A nota de programa, seja ela estática ou interativa, se torna assim uma participante no processo estético ao estabelecer conexões entre o ouvinte, o intérprete, e o objeto musical. Na melhor das possibilidades, esta éfrase pedagógica funciona como ferramenta utilizada pelo ouvinte para gerar uma compreensão mais profunda do objeto estético. Seguindo-se a premissa de Gadamer (1998, p. 260) que “toda compreensão (entendimento) é na verdade auto-compreensão,” o resultado da experiência estética musical, seja ela constituída ou não por percepções com maiores ou menores quantidades de informações textuais, será sempre, de alguma forma, um aprofundamento da percepção do ouvinte, enquanto ser consciente, de sua própria existência e de sua capacidade de absorver as formas externas para dentro de seu repertório de percepções e ideias. Neste processo, a nota de programa pode ser tomada como uma forma auxiliar de *Aletheia* (revelação ou verdade), mencionada por Platão em *Philebus* como um elemento constitutivo do belo. Embora Platão não esconda suas críticas ao artista, sobretudo ao poeta, visto por Platão como um criador de falsidades, o seu conceito do belo, que gerou toda uma tradição estética no mundo ocidental, nomeia a percepção ou revelação da verdade como elemento estético essencial. (GADAMER, 2007, p. 204)

A presença da éfrase, precedendo a experiência auditiva num concerto, cria um complexo processo de mediação, onde o repertório de memórias do ouvinte interage com a proposta estética do autor do texto, colorindo e informando a percepção do objeto musical, já por sua vez traduzido da partitura pelo músico intérprete. Logo, a verdade primeira de qualquer observação sobre a função e validade de notas de programa

deve ser uma posição de humildade quanto ao total controle de uma experiência com tantas camadas hermenêuticas. Todavia, não se pode ignorar o potencial positivo e, obviamente, também negativo, contido nesta forma ecrásica, se o objetivo for proporcionar ao ouvinte uma experiência estética com a maior riqueza semântica possível. Assim, o autor, ou, no caso dos aplicativos interativos, o programador dessas ferramentas auxiliares, tem o dever de exercitar sua consciência quanto à honestidade e integridade do texto ecrásico, onde o escritor não confunda a sua voz artística com a do compositor ou intérprete do objeto musical. Se a utilização de aplicativos interativos resultará num maior e novo público para o consumo de música clássica, ainda é muito cedo para se avaliar, porém os primeiros estudos quantitativos dos efeitos do uso desta nova tecnologia em sala de concertos parecem indicar que somente a adoção da tecnologia não é o bastante para cultivar-se uma audiência mais jovem que encontre significados duradouros nas suas experiências musicais. (FRANTZ, p. 48) A qualidade e integridade da mediação, seja por meios tradicionais ou inovadores, deve ser acoplada a um valor estético que capte a percepção e atenção do ouvinte. Uma maior compreensão do potencial ecrásico das notas de programa pode auxiliar na produção de material pedagógico que facilite o acesso do ouvinte neófito a um universo tão vasto e diverso como o da música clássica. Afinal, a relação entre a audiência e o objeto musical se reforça e se renova pela percepção de que o ouvinte controla a experiência estética enquanto constrói o seu universo de significados sobre os significantes da composição musical.

Segundo Martin Heidegger, lido por Gadamer (1998, p. 259) a “compreensão é o caráter ontológico ou a característica original da própria vida humana.” Com a inserção de notas de programa no círculo hermenêutico da estética musical, uma possibilidade demonstrada e encorajada neste trabalho, ressalta-se a importância desta forma ecrásica ao mesmo tempo que se questiona a sua metodologia e alcance. A realidade das forças econômicas e suas influências no cultivo do público para concertos requerem uma presença cada vez mais frequente do elemento pedagógico como garantia de uma experiência estética mais holística. A sobrevivência de uma herança musical de tremendo valor no exercício de auto-compreensão da humanidade depende assim dos esforços cuidadosos de musicólogos, compositores, e intérpretes que produzam notas de programa equilibradas num alicerce de clareza sobre suas funções pedagógicas, hermenêuticas e ecrásicas, sejam as notas apresentadas em formatos tradicionais ou como aplicativos eletrônicos interativos.

## REFERÊNCIAS

ARBEAU, Thoinot. **Orchesography**. Langres: lehan de Preiz, 1596.

BARTEL, Dietrich. **Musica Poetica: Musical-Rhetorical Figures in German Baroque Music**. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1997.

BRUHN, Siglind. **Musical Ekphrasis: Composers Responding to Poetry and Paintings**. Hillsdale, NY: Pendragon, 2000.

BURKHOLDER, J. Peter. A Simple Model for Associative Musical Meaning. In: ALMÉN, B.; PEARSALL, E. **Approaches to Meaning in Music**. Bloomington: Indiana University Press, 2006, p. 76 -106.

EDGERS, Geoff. Download Latest App Before the Symphony **The Washington Post**, Washington D.C., 31 out. 2014. Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/entertainment/2014/10/29/>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

ERLER, Hermann. **Robert Schumann's Leben. Aus seinen Briefen geschildert**. Berlin: Verlag von Ries & Erler, 1941.

FRANTZ, Elizabeth Lorraine. **Is Technology the Way Forward for Classical Music? Exploring Audience Engagement in the Digital Era**. Tese (Mestrado em Artes) - Graduate School of The Ohio State University. Ohio, 2015.

GADAMER Hans-Georg. **Truth and Method**. Trad. Joel Weinsheimer e Donald. G. Marshall. New York, Continuum, 1998.

\_\_\_\_\_. **The Gadamer Reader - A Bouquet of Later Writings**. Trad. e Ed. Richard E. Palmer. Evanston, IL: Northwestern University Press, 2007.

GOWEN, Bill. Philadelphia Realizes a Dream in Opening of 'Temple of Music' **The Daily Herald**, Chicago, 14 dec. 2001. Section 6, p. 9.

HANSEN, João Adolfo. Categorias Epídicas da Ekphrasis. **Revista USP**, São Paulo, n.71, p. 85-105, set./nov. 2006.

KRAMER, Lawrence. **Musical Meaning: Toward a Critical History**. Berkeley: University of California Press, 2002.

KRIEGER, Marcos. Jean Paul's Flegeljahre and Schumann's Papillons: Ekphrasis and the Question of Form. In: NORTH EAST MODERN LANGUAGE ASSOCIATION 2018, Pittsburgh, PA 12 -15 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. "Songs Without Words", notas de encarte, In: **Mendelssohn-Bartholdy, Felix. Canções sem Palavras**. Sonia Rubinsky, piano. São Paulo: Algor Editora, 2011. 2 CDs.

KUHNAU, Johann. Sonata IV: Der Todkrancke und wieder gesunde Hiskias, In: **Musicalische Vorstellung einiger biblischer Historien**. Leipzig: Immanuel Tietzen, 1710.

LE BOZEC, Yves. Ekphrasis de mon cœur, ou l'argumentation par la description pathétique. **Littérature**, v.111, p. 111-124, 1998.

MENDELSSOHN-BARTHOLDY, Felix. **Songs Without Words**. Ed. Constantin von Sternberg. New York: G. Schirmer, 1915. 1 partitura. Piano.

MUSSORGSKY, Modest. **Pictures at An Exhibition**. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1918. 1 partitura. Piano.

NELSON, Bernadette. Alternatim Practice in 17<sup>th</sup>-century Spain. **Early Music**, Vol. 22, No. 2, Iberian Discoveries II (May 1994), 239-256, 258-9.

NICHOLSON, Linda. "Carl Lowe: Piano Music Volume One", notas de encarte, In: **Toccata**

**Classics** CD TOCC0278, 2015.

PAUL, Jean. **Flegeljahre**. Kehl: Swan Buch-Vertrieb, 1994.

PITTS, Stephanie E. Social and Online Experiences: Shaping Live Listening Expectations in Classical Music. In: REASON, M.; LINDELOF, A.M. (Org.) **Experiencing Liveness in Contemporary Performance - Interdisciplinary Perspectives**. London: Routledge, 2017.

PLATO. **Platonis Opera**, ed. John Burnet. Oxford: University Press. 1903. Republic Book 10.

RAMEAU, Jean Philippe. **Premier Livre de Pièces de Clavecin**, Paris: Roussel, 1706.

\_\_\_\_\_. **Pièces de Clavessin avec une methode pour la mecanique des doigts**, Paris: Roussel, 1724.

\_\_\_\_\_. **Nouvelles Suites de Pièces de Clavecin**, Paris: Roussel, c. 1726 - 1727.

RAVEL, Maurice. **Gaspard de la nuit - 3 Poèmes pour piano d'après Aloysius Bertrand**. Paris: Durand et Fils, 1909. 1 partitura. Piano.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Ästhetik**, ed. R. Odebrecht. Berlin & Leipzig: Walter de Gruyter, 1931.

\_\_\_\_\_. **Hermeneutik und Kritik: mit besonderer Beziehung auf das neue Testament**. Berlin: G. Reimer, 1838.

SCHUMANN, Robert. **Jugendbriefe, nach den Originalen mitgeteilt von Clara Schumann**. Leipzig: Breitkopf und Härtel, 1898.

SMITH, Tim. A Concert App for Engaging, Building Audiences. **The Baltimore Sun**, Baltimore, 19 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.baltimoresun.com/entertainment/arts/artsmash/bs-ae-octava-20150619-story.html>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

VIRDUNG, Sebastian. **Musica getuscht und ausgezoge**. Basel: 1511.

## VERA JANACOPULOS – A CANTORA E SUA ARTE

**Anne Meyer**

Doutoranda em Musicologia (Linguagem e estruturação Musical), no Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO  
Rio de Janeiro/RJ  
annemey@hotmail.com

**RESUMO:** O presente trabalho visa apresentar as práticas vocais e interpretativas utilizadas pela cantora brasileira Vera Janacopulos, reconhecida por renomados músicos da primeira metade do século XX, por seu alto grau de excelência na execução do repertório camerístico deste período, de modo a subsidiar cantores em suas performances de concerto. Como fonte de pesquisa, este artigo utiliza material inédito do Acervo Vera Janacopulos, sob a guarda da Biblioteca Central da UNIRIO. Desde a sua doação à esta Universidade, este material de grande valor histórico, ainda não foi catalogado, permanecendo na obscuridade. Como amparo teórico, utilizaremos o manual *Mon art du chant* de Lilli Lehmann (cantora renomada na sua época, que também foi professora de canto de Vera, e a quem a mesma credita toda a sua técnica vocal), o tratado *Nouveau traité sommaire du l'art du chant*, de Manuel Garcia (um dos primeiros estudiosos da fisiologia vocal e da arte do canto) e publicações diversas de Richard Miller (reconhecido teórico

vocal da atualidade). Serão abordadas as seguintes questões: voz, importância da palavra, articulação, pronúncia, acentuação fonética e melódica, expressão, medo de público e o bis. Ainda, traremos notícias do *guignol chantant*, estratégia pedagógica criado pela cantora como subsídio para a sua prática docente. Desta forma, pretendemos trazer à luz um pouco da biografia da cantora e o seu qualitativo diferencial artístico, assim como apresentar a riqueza de seu acervo.

**PALAVRAS CHAVE:** Vera Janacopulos; Interpretação; Música vocal do século XX; Teoria e Prática da Execução Musical.

**ABSTRACT:** The present work aims to present vocal and interpretive practices used by the Brazilian singer Vera Janacopulos, recognized by renowned musicians of the first half of the XX century for its high degree of excellence in the execution of the chamber music repertoire of this period, in order to subsidize singers in their performances of concert. As a research source, this article uses unpublished material from the Vera Janacopulos Collection, under the custody of the Central Library of UNIRIO. Since his donation to this University, this material of great historical value, has not yet been cataloged, remaining in obscurity. As a theoretical support, we will use the manual *Mon art du chant* by Lilli Lehmann (a singer renowned in her time, who

was also Vera's singing teacher, and to whom she credits all her vocal technique), the *Nouveau traité sommaire du l'Art du chant*, by Manuel Garcia (one of the earliest scholars of vocal physiology and singing art) and several publications by Richard Miller (acknowledged current vocal theorist). The following questions will be addressed: voice, word importance, articulation, pronunciation, phonetic and melodic accentuation, expression, public fear and the bis. Still, we will bring news of the guignol *chantant*, pedagogical stratagem created by the singer as a subsidy for her teaching practice. In this way, we intend to bring to light a bit of the singer's biography and its qualitative artistic differential, as well as presenting the wealth of its collection.

**KEYWORDS:** Vera Janacopulos; Interpretation; XX Century Vocal Music; Theory and Performance Practice.

## INTRODUÇÃO

Eu gostaria de fazer hoje uma homenagem à Vera Janacopulos pelo esforço de divulgação que ela incansavelmente faz em favor da música contemporânea. Ela não apresenta uma obra em primeira audição para depois recolocá-la à sombra de um armário. O que ela gosta, ela leva sobre as belas estradas da terra, de Paris à América, da Grécia à Holanda, da Suíça à Espanha, da Bélgica à Itália, da Alemanha à Portugal. E o que ela ama é Falla e Ravel, Stravinsky e Milhaud, Prokofiev e Poulenc e, meu Deus, todas as obras da França, da Rússia, da Espanha e de outros lugares que honrem o nosso tempo, uma época admirável da história da música. (CAROL-HÉRARD, 1927:49) <sup>1</sup>

O otimismo pelo futuro permeava a alma humana no início do século XX. Num período de relevantes descobertas tecnológicas para a humanidade (eletricidade, telefone, telégrafo, aviação, rádio, cinema, etc.), a efervescente *Belle Époque* tornará Paris a capital cultural do mundo de então. E será este o cenário de uma revolução musical que deixará marcas profundas no fazer musical mundial, o surgimento da moderna música do século XX.

A brasileira Vera Janacopulos (1892-1955), após o infortúnio da morte de sua mãe, se mudará em definitivo, ainda criança, da cidade imperial de Petrópolis, sua cidade natal, para a casa de seus tios, situada na capital francesa, juntamente com a sua irmã. No espaço de convivência parisiense, ela aguçarà o seu paladar musical com as inovadoras sonoridades dos então jovens compositores atuantes naquele meio em busca por um lugar ao sol. Será com estes músicos que ela estabelecerá sua sociabilidade e, neste ambiente que se integrará como cantora.

---

<sup>1</sup> No original: "Mais je tenais surtout à rendre aujourd'hui un hommage à Mme Vera Janacopulos pour l'effort de divulgation qu'elle fait sans relâche en faveur de la musique contemporaine. Elle ne sort pas une œuvre en première audition pour la rentrer aussi tôt à pres dans l'ombre d'un casier. Ce qu'elle aime, elle le promène sur les plus belles routes de la terre, de Paris aux Amériques, de Grèce au Hollande, de Suisse en Espagne, de Belgique en Italie, d'Allemagne au Portugal. Et ce qu'elle aime, c'est Falla et Ravel, Strawinsky et Milhaud, Prokofieff et Poulenc, et, mon Dieu, toutes les œuvres de France, de Russie, d'Espagne ou d'ailleurs qui honorent notre époque, une époque admirable dans l'histoire de la musique."





Figura 1 – Imagem de Vera Janacopulos– Fonte: Revista da Semana, 15 de julho de 1922, p. 11

Uma família burguesa, tal qual a de Vera e Adriana, permitiu às jovens o refinamento de uma educação e cultura condizentes com a sua classe social. Embora o fazer artístico fizesse parte dos estudos desejáveis, a família não poderia prever que as duas jovens extrapolariam com a sua arte o domínio doméstico e realizariam, não sem a oposição familiar, carreiras artísticas de destaque<sup>2</sup>. Adriana trilharia os caminhos das Artes Plásticas, mais especificamente da Escultura, e a caçula o da Música. O início dos estudos musicais da menina Vera se deu com o aprendizado do violino, com Georges Enescu, músico romeno que estudara no Conservatoire de Paris e permanecera na capital francesa após seus estudos. À época, este já era reconhecido como grande virtuose neste instrumento. O mestre teceria louvores à musicalidade, à técnica e ao som de sua pupila. Mais tarde, já com 16 anos, a aluna se interessaria pelo aprendizado do canto, arte a qual se dedicará por toda a sua vida e pela qual se tornará renomada. Abandonaria o estudo do violino, com o consentimento de seu mestre, que antevira o talento vocal da jovem e a apoiaria no seu início de carreira<sup>3</sup>. Vera reconhecia o suporte dado, declarando que “Devia a Enesco artisticamente

---

2 Exemplo da oposição da família à carreira de artista das duas irmãs é a declaração de Adriana Janacopulos em Revista da Semana, de 28 de fevereiro de 1948: “Meu pai dizia que não era profissão para uma ‘lady’. A família ficou apavorada quando comecei a frequentar a Academia Livre de Paris, copiando modelos vivos! Mas fora meu caminho natural”

3 Após as suas primeiras aulas com a sua professora de Canto, Mme. Reja Bauer, o professor a teria escutado cantar e teria dito: “Convém abandonar o violino, pois o cansaço de cinco horas de trabalho diário e a própria posição do instrumento, de encontro à garganta, podem afetar-lhe a voz. E você deve cantar” (FRANÇA, s/data:12). Enescu também teve papel primordial para a realização dos primeiros recitais de Vera Janacopulos.

quase tudo” (FRANÇA, s/data:11).

Em 1914, com apenas 22 anos de idade, Janacopulos fez o seu primeiro recital<sup>4</sup> – dividindo o palco com a pianista brasileira Magdalena Tagliaferro, que havia então sido agraciada com o primeiro prêmio do Conservatório de Paris. Treze anos mais tarde já terá o seu talento reconhecido como grande cantora da música do século XX, fazendo “não menos do que 300 concertos<sup>5</sup> em pelo menos dois anos, cantando sob a direção dos maiores chefes de orquestra da Europa e América<sup>6</sup>” (CAROL-HÉRARD, 1927:49)<sup>7</sup>. Cabe ressaltar que, durante toda a sua vida, Vera fez questão de salientar a sua origem brasileira, chegando a recusar cargo de docente no *Conservatoire de Paris*, uma das maiores instituições de ensino musical de sua época, pois teria de se naturalizar francesa (Jornal Correio da Manhã, em 20 de dezembro de 1958, p. 02).

Se não bastasse o quantitativo de concertos para verificarmos o mérito da cantora, assim como a enormidade e notoriedade dos regentes com o qual atuou, foi Janacopulos também a escolhida por diversos dos compositores mais importantes de sua contemporaneidade para as primeiras audições de suas peças vocais. Citamos o caso do emblemático compositor Igor Stravinsky, conhecido por sua adversidade a intérpretes e suas possíveis liberdades interpretativas, chegando mesmo a considerá-los como “traidores”<sup>8</sup> de suas obras. Vera dividiu com o músico o palco de recitais, a convite do próprio compositor, onde eram apresentadas suas inovadoras composições. Outros compositores do calibre de Serguei Prokofiev, Manuel de Falla, Joaquin Nin, Darius Milhaud, dentre muitos outros, chegaram a acompanhá-la pessoalmente ao piano, quando da apresentação de suas obras. Lembremos, também, a sua importância junto à Villa-Lobos. Já em sua primeira tournée ao Brasil, no ano de 1920, logo após o

---

4 Segue pequena crítica sobre a atuação da cantora neste concerto: “Dans un concert donné récemment, salle Gaveau, nous avons eu le plaisir d’entendre une cantatrice don’t nous tenons à signaler le talent. Mlle Vera Janacopulos est l’inteprete idéale des oeuvres de Schumann, Brahms et Chausson. La pureté de as voix, l’art de as diction, la beauté de la charmante artiste firent une impression profonde sur le public et valurent à Mlle. Janacopulos um triomphe bien mérité”. (Fonte: Jornal Le Radical, 01 de abril de 1914, p. 4)

5 O que daria uma média de 150 concertos anuais (praticamente um concerto a cada 02 dias), viajando por diversos países da Europa, Ásia, Oceania, América do Norte e América do Sul, quando os meios de transportes disponíveis à época e utilizados pela cantora eram: o trem, o navio e em via aérea, os recém inventados Zepellins!!!

6 Carol-Herard aponta quais seriam estes chefes de orquestra: “[Felix] Weingartner, Bruno Walter, [Willem] Mengelbert, Molinare, M. [Jean] Pierné, [Philip] Gaubert, [Serge] Koussevitzky, Van Anrooy, etc.” (Fonte: Jornal Le Radical, 01 de abril de 1914, p. 4). Em minha dissertação de mestrado, onde realizei análise biográfica sobre a trajetória de vida de Vera Janacopulos, pude encontrar referência aos seguintes nomes sob cujas batutas Vera cantou, além dos já citados: Modest Altschuler, Pierre Monteaux, George Barrère, Francisco Braga, Franz Huhmann, Guy Ropartz, Ernest Block, Artur Bodansky, Kurt Schindler, Heitor Villa-Lobos, Igor Stravinsky, Antony Bernard, Darius Milhaud, Louis Fleury, Rhené-Baton, Léon Jehin, Evert Cornelis, Georg Schnéevoigh, Schuedler Petersen, Ignaz Neumark, Cornelis Dopfer, Pedro Blanch, Louis de Vocht, Felix Hesse, Albert Wolf, Reinaldo Hahn, Anthony Bernard, Ernest Arsermet, Hans Weisbach, Walter Burle Marx, Pedro de Freitas Lago, Jane Evrard, Eduard Van Beinum, Hermann Joannes Den Hertog, Igor Markevitch, Hermann Scherche, Nadia Boulanger, Hermann Abendroth e Klemens Krauss

7 No original: “Dans son lassable rondeautour de monde – ní a-t-elle pas donné plus de trois cents concert em moins de deux ans, chanté sus la direction des plus grands chefs d’orchestre d’Europe et d’Amérique.” (Fonte: Jornal Le Radical, 01 de abril de 1914, p. 4)

primeiro encontro entre ambos, que seria o pontapé inicial de uma profunda e recíproca relação de admiração e amizade, Janacopulos apresentará composição do músico<sup>9</sup> em concerto de gala<sup>10</sup> no qual estavam previstas a presença da elite carioca e do próprio Presidente da República Epitácio Pessoa, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro (então capital nacional), além de autoridades internacionais. Villa-Lobos deixará registro do reconhecimento sobre o valor artístico da cantora através da dedicatória na partitura de outra obra sua, denominada *Sertaneja*: “À Vera Janacopulos, a maior artista que conheço e a melhor intérprete de minhas obras”<sup>11</sup>

O acervo pessoal e musical da cantora ficou sob a guarda do Círculo Vera Janacopulos<sup>12</sup>, grupamento formado por ex-alunos e admiradores, após a sua morte (em 06 de fevereiro de 1955), para cultuar a memória da cantora, sendo posteriormente doado à UNIRIO e permanecendo como parte de acervo de sua Biblioteca Central. Deste material de acesso restrito, devido a sua ainda não catalogação, fazem parte uma coleção de partituras (repertório do século XVII ao XX, muitas com dedicatórias autógrafas de compositores como Ravel, Villa Lobos, Stravinsky, Poulenc, dentre outros), recortes de jornais e programas de concertos, correspondência pessoal, fotos, cadernos de anotações e outros documentos<sup>13</sup>

Em cadernos de anotações e em conjunto de folhas soltas manuscritas constantes do Acervo Vera Janacopulos (UNIRIO). pudemos encontrar registros referentes a tópicos a serem abordados em seus cursos de interpretação do canto de câmara para jovens cantores<sup>14</sup>. Junto a este acervo pudemos encontrar um exemplar do livro *Mon art du chant*, de Lilli Lehmann (1848-1929), cantora a quem Janacopulos creditava importância efetiva para o estabelecimento de sua técnica vocal, com marcas e anotações de próprio punho de Vera. No início de seu aprendizado, teria ela efetivado viagens à Salzburgo para ter aulas de interpretação do *lied* alemão com esta célebre cantora, no *Mozarteum Internacional Summer Academy*<sup>15</sup>.

---

8 “No pido más a un director de orquesta, pues toda otra actitud por su parte convierte en interpretación, cosa da la que tengo horror. Pues, fatalmente, el interprete solo puede pensar en interpretacion y se asimila así a untraductor (traduttore-tradittore), lo que, en musica, es un absurdo y para el intérprete una especie de vanidad que le conduce inevitablemente a la más ridícula de las megalomanias.” (STRAVINSKY, s/data: p. 45)

9 Trata-se ds peça A Viola(poesia de Antonio Correia de Oliveira), do Ciclo Miniaturas, dedicados por Villa-Lobos à cantora. O Acervo Vera Janacopulos possui exemplar com dedicatória autógrafo do autor: “O que poderia demonstrar à Vera Janacopulos minha extraordinária admiração por todos os seus dotes artísticos, senão dedicar estas historietas. Rio de Janeiro, 17 de junho de 1921. Heitor Villa-Lobos”. (Fonte: Acervo Vera Janacopulos –UNIRIO)

10 Tal recital deu-se em em 07 de agosto de 1920, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. O maestro Francisco Braga explana sobre o porque da denominação de concerto de gala no Jornal O Paiz, nesta mesma data. Neste concerto, além da presença do Presidente da República, é anunciada também a presença do “Sr. Prefeito do Distrito Federal, dos embaixadores da Italia e da America do Norte, de sua alteza o príncipe Aimone, do comandante e dos officiaes superiores de Roma”. (Jornal O Paiz, 07 de agosto de 1920, p. 04)

11 Dedicatória manuscrita datada de 24.01.1924, com assinatura do autor, em partitura manuscrita não autógrafo. Fonte: Acervo Vera Janacopulos –UNIRIO

12 Pudemos verificar em nosso pesquisa a atuação do grupo até meados de 1984, onde tiveram realizaram extensa ação de incremento cultural no Rio de Janeiro. Como exemplo de atividades temos: comacriação e implantação de busto escultórico da cantora na atual Praça Paris/RJ, impressão de livros, concursos de canto, recitais, palestras, cursos dedicados à música de câmara, dentre outros.



Figura 2 – Imagem de cadernos de anotações de Vera Janacopulos. Fonte: Acervo Vera Janacopulos - UNIRIO.

À nossa busca por notícias sobre a técnica vocal e interpretativa de Vera Janacopulos, somaremos ao material acima o *Nouveau traité sommaire du l'art du chant*, de Manuel Garcia (1805-1906). Este foi um dos primeiros estudiosos da fisiologia vocal e da arte do canto, tendo exercido bastante influência nos cantores de sua geração e sucessoras. O pesquisador primava pela busca de um rigor científico nas suas pesquisas, sendo a ele creditada a invenção do laringoscópio. E, ainda, de maneira a atualizar este conhecimento, utilizaremos os livros *The art of singing* e *The structure of singing. Systems and art in vocal technique*, do renomado pedagogo vocal americano Richard Miller (1926-2009). Desta forma, pretendemos traçar parâmetros vocais e interpretativas de Vera Janacopulos, fatores estes determinantes da sua vitoriosa carreira.

## VERA JANACOPULOS E INTERPRETAÇÃO

A voz é “dom”, a technica vocal é “sciencia” e o canto é arte. Arte difficil, arte muitas vezes ingrata, cheia de emboscadas, pois sendo o instrumento vocal o mais sensivel, o mais perigoso que póde haver, a minima indisposição póde comprometer o melhor dos cantores.

Vera Janacopulos, cantora consagrada, nome respeitado na Europa e na America possui essa sciencia no mais alto grau; sua technica é perfeita, o que lhe permite attingir as tessituras mais diversas, sem nunca perder o equilibrio. Uma emissão e uma articulação admiráveis evitam a necessidade de vigiar os detalhes de technica; só a arte do canto e a interpretação a preocupam; e então, Vera canta com a sua musicalidade, a sua intelligencia, o seu espirito subtil, o seu coração, a sua alma; se dá toda ao autor que interpreta.

No nosso paiz considera-se o canto uma arte facil, pois todo mundo canta, e é um erro (...) ouvindo Vera Janacopulos sentimos bem o esforço e a força de vontade de que necessita um artista para chegar a esse resultado. As nossas cantoras deviam tomar como exemplo esta artista. (Jornal *A Manhã*, datado de 11 de junho de 1935, p. 6)

Para Vera Janacopulos “o canto é composto de 3 elementos fundamentais:

vocalise, fraseado e declamação ou interpretação”<sup>16</sup>. Embora normalmente o termo vocalise nomeie um gênero específico de exercício vocal, a cantora trata o mesmo como uma totalidade técnica, cujo domínio demandaria longo tempo de aprimoramento ao cantor e que, somente após vencida esta fase, deveria passar às etapas seguintes. Encontramos amparo à sua crença sobre a necessidade deste período temporal nas palavras lembradas de sua mestra: “Lilli Lehmann a grande cantora alemã, da qual me honro de ter sido aluna, achava que só depois de 8 a 10 anos de estudo de técnica vocal, o artista podia interpretar uma melodia, esquecendo momentaneamente o lado técnico.”<sup>17</sup> A experiente professora de Vera acreditava que, somente após este período de dedicação, o aluno seria capaz de perceber equívocos na sua prática vocal, e teria aprendido também estratégias para a correção dos mesmos. (LEHMANN, 1984, p. 7). Convém evidenciar que a construção da voz do cantor é peculiarmente dificultada pela inerente invisibilidade do seu instrumento sonoro, interno a seu corpo, e prima que o aspirante, por ação da imaginação<sup>18</sup> e da vontade, venha a adquirir, por meio de uma ação psicológica de conscientização, o domínio de ações mecânicas do aparelho fonatório (MILLER, 1996, p. 6). Tão longo tempo de formação também é justificada pela crença de que, após iniciar a sua carreira, o cantor não mais disporia de tempo, de um professor de forma permanente ou de uma crítica confiável, isenta de bajulações laudatórias, a fim de apontar erros na sua emissão. No caso da necessidade de algum retoque na sua vocalidade, estaria o mesmo impossibilitado, por força de seus compromissos profissionais, a retornar à etapa de construção de sua técnica vocal (LEHMANN, 1984, p. 8).

O segundo item destacado por Vera Janacópulos, e que recebeu o nome de fraseado, refere-se à importância das palavras e está ligado diretamente à especificidade de seu canto, o *lied* ou canto de câmara, onde o discurso assume maior valia do que em uma ária operística, onde a tessitura e o tónus vocal são as verdadeiras vedetes.

Devo também chamar a atenção dos cantores sobre a importância da articulação no repertório de música de câmara. Todas as palavras devem ser ouvidas até a última sílaba. É possível que os ouvintes de Caruso ou de Adelina Patti se interessassem mais pelos dós de peito e pelos super-agudos do que pelas palavras, mas para nós [cantores de música de câmara], a dicção é importantíssima. (Anotações autógrafas de cantora - Fonte: Acervo Vera Janacópulos - UNIRIO)

Para que o conteúdo da mensagem poética seja percebido de forma correta

13 Para maiores informações sobre este acervo, sugiro a leitura dos artigos A música do século XX no acervo Janacópulos / UNIRIO, de Manoel Correa do Lago (Revista Brasileira, nº 2, maio de 1999), e Arquivo Musical –a pesquisa no acervo Vera Janacópulos, de Vera Lúcia Doyle Dodebei & Isabel Grau (apresentado no V ENANCIB, Belo Horizonte, 10 a 14 de novembro de 2003)

14 Estas formações foram realizados no Rio de Janeiro, após sua mudança definitiva para o Brasil no ano de 1936, conforme a seguir: 02 dois workshops junto ao atual Conservatório Brasileiro de Música (04 de julho a 11 de agosto de 1944 e 10 de julho a 24 de agosto de 1945) e outros dois junto à Escola Nacional de Música -atual Escola de Música da UFRJ (01 de junho a 05 de setembro de 1946 e 03 de junho a 02 de setembro de 1947)

15 Lilli Lehmann é a primeira professora e fundadora do Mozarteum International Summer Academy, que se deu no ano de 1916, cuja história poderá ser consultada no próprio site do curso, através do link: <https://www.uni-mozarteum.at/en/kunst/soak/geschichte.php>



pelo público, fazem-se imprescindíveis uma boa articulação (formantes sonoros dos fonemas) e uma boa pronúncia (intrínseca a cada idioma), sem os quais o cantor destrói o efeito musical desejado pelo compositor (GARCIA, 1856:49). Vera em suas anotações nos diz que “não se deve confundir uma com a outra”, pois “pode-se ter uma boa articulação e uma pronúncia defeituosa”. É o domínio destes dois elementos que possibilitará ao cantor exercer plenamente a sua função de intérprete da poesia do letrista.

Lembremos que, originariamente, as poesias dos grandes mestres alemães deram suporte ao denominado *lied* Romântico. Neste gênero, a palavra detém prioritariamente a força da mensagem. É sobre esta que se erigiu uma melodia de forma a realçar a sua beleza. Derivada da necessidade de que este texto seja plenamente entendido pela audiência, surgem algumas características musicais que serão replicadas em amplo repertório camerístico vocal: tessituras de menor alcance do que a das árias de ópera e a quase inexistência de ornamentações melódicas que sujam a letra da canção. Sobre a importância das palavras e a interação poesia-música nos fala a cantora:

Temos, sobre os instrumentistas, a vantagem das palavras. A ligação estreita entre a música e a poesia enriquece nossa arte vocal. A voz sozinha não consegue o esplendor que a poesia acrescenta à música. Consequente devemos cada vez mais procurar os detalhes que darão vida a nossa criação. Tudo isso, depois de ter certeza que a obra que nós interpretamos está estudada sem falhas vocais, sem erros de intonação ou de compasso. (Anotações autógrafas de cantora - Fonte: Acervo Vera Janacópulos - UNIRIO)

Da mesma forma que uma palavra acentuada de forma incorreta pode ter seu sentido modificado, a acentuação melódica incorreta pode trazer um sentido incorreto à prosa melódica proposta pelo compositor. Vera nos diz: “A frase tem um começo, um desenvolvimento e um fim. É preciso dar a essa frase os acentos musicais e, quando for com palavras, o acento dessas palavras, imposto pela significação destas”<sup>19</sup>.

A rítmica musical relaciona-se diretamente com a pontuação (duração dos sons e das pausas) e a entonação relaciona-se com a melodia (alturas das notas e dinâmicas). A ambas somam-se questões harmônicas como cadências, semi-cadências, cadências suspensivas, dentre outras. Todos estes componentes vinculam diretamente a prosa musical à prosódia poética. Vera reconhece a unidade destes elementos, milimetricamente orquestrados pelo compositor na singularidade de cada peça musical, nos dizendo que “o compositor escreveu tal frase musical sobre palavras de tal significação, e não teria escrito a mesma música para traduções, que mais tarde foram adaptadas a suas composições”.

Manuel Garcia (1856:56) considera o fraseado como a arte mais elevada na

16 Anotações autógrafa da cantora (Fonte: Acervo Vera Janacópulos-UNIRIO)

17 Anotações autógrafa da cantora (Fonte: Acervo Vera Janacópulos –UNIRIO)

18 Cantar, com os seus inicialmente complexos elementos de timbres vocais, texto e toda a ambientação de performance, é altamente pessoal. O cantor deve muito rapidamente desenvolver seu funcional imaginário pessoal“ (MILLER, 1996:04)



ciência do canto. O autor aponta o seu desenvolvimento derivado de uma aprimorada inteligência musical do cantor no domínio de elementos musicais diversos, como a acentuação rítmica e cadencial, a articulação, a inflexão, as apoggiaturas e as ornamentações, a dinâmica e a expressão, como fatores contribuintes para a qualidade do resultado final interpretativo. Para este autor, “tudo concorre, nos cantores hábeis, a dar neste momento decisivo, o último grau de efeito”<sup>20</sup> (GARCIA, 1856:56 e 70). É interessante a opinião de Janacopulos sobre o fraseado ser uma qualidade inata do cantor. Como forma de superar uma possível deficiência na questão ela sugere aos cantores o estudo de um instrumento. Acredito pautar-se isto na sua própria experiência no aprendizado do violino, anteriormente ao seu estudo da arte do canto.<sup>21</sup>

O fraseado tem uma importância enorme. É talvez possível explicar o que é, mas é quase impossível ensiná-lo. O fraseado consiste em fazer ouvir uma frase musical, uma melodia, uma série de notas acompanhadas ou não, de palavras. Isto, dum modo homogêneo, nítido e impecavelmente afinado, delineando com pureza os seus contornos e suas nuances, respeitando sua pontuação musical, quer dizer suas paradas mais ou menos demoradas. (...) Para alcançar o fraseado, devemos aconselhar aos cantores ouvir tocar muitos instrumentos, como pianistas, violinistas, violoncelistas, flautistas, para imitar os verdadeiros artistas, mas também para saber criticar o mau fraseado dos medíocres”. (Anotações autógrafas de cantora - Fonte: Acervo Vera Janacopulos - UNIRIO)

É importante salientar aqui a importância do estudo e domínio de diversos idiomas por parte do cantor. Este conhecimento de muito ajudará a sua performance interpretativa, contribuindo para uma perfeita articulação e pronúncia<sup>22</sup> do texto, assim como para a percepção das sutilezas do ritmo nas estruturas das frases (MILLER, 1996, p 32). Vera Janacopulos falava fluentemente diversas línguas<sup>23</sup> (CAROL-HÉRARD, 1927:49) e acreditava desejável que o músico deveria possuir um mínimo de domínio idiomático “a fim de cantar as músicas no texto original”. Para tanto, considerava que seria bastante o “estudo de fonética e se interessar pelo significado de cada palavra”.

Nossa cantora também se preocupava com a questão da boa pronúncia de nosso idioma vernacular, tendo participado ativamente do Congresso Nacional da Língua Cantada, realizado por Mário de Andrade, então diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, no período de 7 a 14 de julho de 1937. Dentre as suas finalidades encontramos: “estudar a escolha duma língua padrão a ser usada no teatro, na declamação e no canto erudito do Brasil, bem como estabelecer as normas para mais

19 FONTE: ANOTAÇÕES AUTÓGRAFAS DA CANTORA – ACERVO VERA JANACOPULOS.

20 No original: “ (...) tout concourt, chez les chanteurs habiles, à donner à ce moment decisive le dernier degré de l’effet.”

21 Eurico Nogueira França nos diz que “

a arte de frasear o violino iria servir imensamente à formação da cantora. Pois da sua experiência musical de violinista extraiu Vera Janacopulos o acento natural da frase no canto, evitando quer a ausência de inflexão, quer as acentuações bruscas, capazes de fragmentar a linha melódica”

(FRANÇA, s/data:13\_

correta, fácil e artística emissão dos fonemas dessa língua-padrão no canto nacional” (PEREIRA, 2006:112). Vera participou de forma efetiva através da exemplificação musical, juntamente com a cantora Branca Caldeira de Barros e Jorge Fernandes, realizando também apresentação de seus alunos.

O terceiro elemento considerado fundamental na música por nossa cantora é a interpretação. Sobre este tópico declara: “Se a técnica vocal exige tantos anos de estudo, por sua vez a interpretação é também uma arte que requer um estudo sério e prolongado, sempre renovado diante de cada melodia”.<sup>24</sup>

O que é interpretar? A meu ver é procurar o traço de união entre o compositor, o poeta e o público.

Como adivinhar o pensamento do compositor? Lendo atentamente o texto, procuro, através da música, decifrar quais as emoções experimentadas pelo compositor. A tonalidade, o andamento, as nuances, os ligados, destacados, as pausas, etc., guiam-nos. (Anotações autógrafas de cantora - Fonte: Acervo Vera Janacopulos - UNIRIO)

Assim, entendendo cada peça musical como um exemplar único, cheio de características e nuances próprias a serem ressaltadas, a cantora compreende a interpretação como um estudo complexo, renovado constantemente a partir do acréscimo quantitativo de peças ao repertório do cantor. Sinaliza ela a existência de diversos elementos que podem colaborar no estabelecimento de um plano interpretativo. Eles estão implícitos na poesia e na música da canção. Ao intérprete caberá realizar uma conjunção que congregue os ideários do poeta e do compositor. Isto, sem esquecer o objetivo artístico final da ação musical, que seria a sensibilização do público. Vera afirma que “o cantor que se limita a cantar com uma bela voz, as notas e as palavras escritas na música, pensando só no volume e beleza da sua voz (...) é um servo infiel que não cumpre a sua missão”.

A elaboração de um “plano de interpretação”<sup>25</sup>, proposto pela cantora em suas anotações, prevê as seguintes etapas: cada frase deveria ser pensada de forma fragmentada, ou seja, em frases mais curtas, mas detentoras de uma idéia ou emoção. Somente depois, estas deveriam ser unidas umas às outras, formando

---

22 “Articulação é a pronúncia distinta das palavras e estaria vinculada aos formadores fisiológicos dos fonemas (línguas, lábios, cavidades ressoadoras da face) e a pronúncia é a acentuação característica de cada idioma. As duas não deve ser confundidas. A primeira depende de um estudo de técnica de emissão possibilitado pelo próprio estudo da ciência do canto em si; o segundo, de um enriquecimento cultural do cantor, possibilitado pelo aprendizado de idiomas, o que pelo menos pelo estudo dos princípios básicos da Fonética”. (MEYER, 2016:397)

23 (...) E eu saliento duas coisas que me parecem surpreendentes e capazes de explicar porque a inteligência e a musicalidade de Vera Janacopulos chegam a prosperar com tanta plenitude. A primeira: eu já a escutei cantar em treze idiomas! Esta brasileira, de origem grega, fala, além do francês, o inglês, o alemão, o russo, o espanhol, o italiano – e outras que eu esqueci! - tão fluentemente quanto o português, sua língua materna; ela pode então, não somente dar com espontaneidade as justas acentuações, mas também, graças à possibilidade de ler nos textos de tantas literaturas diferentes, penetrar exatamente na alma de diversos povos. (CAROL-HERARD, 1927:49, tradução minha)

24 Fonte: Anotações autógrafas da cantora –Acervo Vera Janacopulos - UNIRIO

um todo representativo do contexto geral da obra. Lilli Lehmann, nos sugere cautela neste fracionamento, temendo que uma excessiva fragmentação possa prejudicar o entendimento global da mensagem. Ela ressalva que “a idéia central deve estar sempre presente; e, se for demasiadamente fracionada em detalhes, torna-se uma colcha de retalhos” e que “portanto, devemos evitar adornos desnecessários, a fim de não prejudicar o contorno da imagem global que devemos transmitir” (LEHMANN, 1984, p. 161). Desta forma, deve-se buscar o equilíbrio na subdivisão temático-emocional da obra e nas nuances interpretativas a serem acrescentadas à cada uma das partes da peça. Para tanto, torna-se necessário que o cantor utilize a sua racionalidade para a escolha do que ressaltará na sua interpretação.

Segundo Vera, é na fase da interpretação que “todas as qualidades adquiridas com o estudo da técnica e do fraseado, serão empregadas”. As metodologias adquiridas e aprimoradas em estudo contínuo estarão então a “serviço do espírito que vae utilizá-las para expressar os pensamentos, dos mais fortes aos mais subtis, e ao serviço do coração”. Lehmann (1974:161) nos demanda “assimilar os sentimentos que ela [a obra musical] requer e misturá-lo aos seus próprios ao interpretá-la, desnudando a alma, por assim dizer, perante o público”. A conjunção entre a sentimentalidade da música e a do intérprete permitirá uma veracidade de sentimentos no momento da performance, o que contribuirá para que se alcance a sensibilidade da plátéia.

Voltando a nossa aula, talvez se deva esclarecer que o trabalho que nós fazemos juntos é de preparação. Depois de procurar como cantar uma melodia nos seus menores detalhes, devemos assimilar a mesma até chegar a transmiti-la como se fosse uma criação nossa. Sentindo profundamente tudo o que cantamos.

Para ser honesta, devo dizer que há adeptos de uma teoria diferente. Alguns acham que a emoção perturba a execução. Essas pessoas afirmam que os interpretes, cantores, declamadores e atores devem fingir os sentimentos, e não senti-los no momento da execução. Acho positivamente que, é impossível transmitir uma emoção sem senti-la. – Todo exagero é censurável, é verdade. Mas a ausência de emoção também é censurável. (Fonte: anotações autógrafas da cantora – Acervo Vera Janacopulos)

Sobre o gestual físico, Lehmann (1984:163) nos fala da importância da postura do cantor e a expressão de seu rosto, como fatores para despertar o interesse do público para a música e letra que serão apresentados. A “fisionomia ou a expressão das características faciais fortifica a expressão vocale e serve para torná-la mais fascinante e mais persuasiva”<sup>26</sup> (GARCIA, 1856:80). Um gesto errado, não só não reforçaria a mensagem, como traria contradição ao entendimento desta; portanto, elas devem estar naturalmente em acordo (GARCIA, 1856, p. 80). Vera Janacopulos sugere uma economia no gestual, conforme podemos observar nos registros fotográficos abaixo.

25 Fonte: Anotações autógrafas da cantora –Acervo Vera Janacopulos.

26 No original: La physionomie ou l'expression des traits fortifie l'expression vocale, qu'elle sert à rendre plus frappante et plus persuasive”



Figura 3 - Imagens de Vera Janacopulos cantando. S/data.

Fonte: Acervo Vera Janacopulos - UNIRIO

Notemos que a emoção da peça musical apresentada se encontra restrita à face da cantora, permanecendo as suas mãos unidas em forma estática. Este fato pôde ser notado pelo seu público, conforme abaixo:

Mais uma vez a excelsa artista nos encantou, nos extasiou, nos arrebatou com a vida dramática que imprimiu a todos os poemas. Interpretando o lyrico ou o épico, o grotesco ou o nobre, sempre na mesma postura natural, postura por assim dizer, estática, apropriada aos cantores de câmara, concentrou todo o dynamismo expressivo na mobilidade da máscara. Sentindo intensamente cada poema, era Janacopulos, o vive integral e simultaneamente na musica da voz e na mímica da face. Não se deve ouvir-a sem vê-la. Há synchronização perfeita entre as inflexões da palavra e as mutações do rosto. Parece às vezes que a mímica tem voz, que o rosto canta. Outras poderão ter igual ou maior valor vocal, outras poderão possuir vozes mais volumosas e extensas, mais frescas, de melhor timbre, mas na arte de cantar o lide (lied), dando ao vocabulário de origem allemã o sentido geral de todo canto de câmara, seja romança, canção ou qualquer outra, nenhuma a excede. É de ouvir-se e de extasiar-se ouvindo-a na emissão dos mais suaves pianíssimos e nos mais fulgurantes e prolongados agudos. (Trecho de crônica na Revista Fonfon, edição 24, 15 de junho de 1935).

Essa postura física improgressiva da artista, nos parece bastante tradicional, principalmente em face aos acelerados apelos visuais de nossa vida atual. No entanto, a mesma se coaduna perfeitamente como o objetivo da cantora de liberar o espectador na busca de uma imaginação e o sentimento próprios a sí, mas propiciados ou recuperados através da escuta da canção.

Pretendemos ressaltar a importância dada ao acompanhamento musical por Janacopulos. Ela considerava o pianista acompanhador não apenas como um coadjuvante do cantor, mas assim como ele, um protagonista. Seria a partir da união da interpretação destes músicos que surgiria a unidade interpretativa da peça musical. Muito cedo teria ela aprendido sobre esta comunhão musical. Ainda no início de sua carreira, audicionou peças de Gabriel Fauré para o próprio compositor, enquanto este ainda diretor do *Conservatoire de Paris*. França nos relata:

Cantou, para o mestre venerado, *Poème d'un jour, Soir*; e Fauré, no fim, se aproxima da pianista que acompanhava a juvenil cantora, para indagar. 'Por que você não procura seguir exatamente, o nuançamento expressivo tão bonito que ela está obtendo? E pediu que a intérprete que lhe repetisse aquelas páginas. (França, s/



Figura 4 - Imagem de VeraJanacopulos (à direita) e Yvonne Herr-Japy (à esquerda).

Fonte: Jornal Diário de Notícias, 17 de outubro de 1930

Em nosso estudo, pudemos perceber a lealdade da cantora para com os seus pianistas, com os quais permanecia em trabalho contínuo por anos. Um deles foi Yvonne Herr-Japy, excelente pianista que recebeu o 1º Premio (Medalha de Ouro) do *Conservatoire de Paris*. A musicista foi uma das alunas prediletas do pianista Alfred Cortot (1877-1922), tendo atuado também como recitalista solo e orquestral. O trabalho conjunto das musicistas perdurou por cerca de 13 anos contínuos, dentre os anos de 1923 a 1936. Pudemos encontrar registro da realização de recitais na Espanha, Bélgica França, Holanda, Rússia, Indonésia e Brasil. Confirmando importância dada à sua colaboração musical, temos o registro jornalístico inusual de sua imagem junto à cantora e a assertiva: “A união de Vera Janacopulos a Yvonne Herr Japy torna-se uma garantia de sucesso”, por ocasião de realização de tournée ao Brasil (Jornal *Correio da Manhã*, 17 de outubro de 1930).

A questão do medo de palco também recebeu atenção da cantora. Tendo se consorciado com compositores de vanguarda e possuindo um repertório de características inovadoras para a época, a possibilidade de uma vaia espreitava os



seus recitais. Chegou mesmo a designar a vaia como “este monstro de mil cabeças” (FRANÇA, s/data:43). Um destes momentos inóspitos sofreu registro:

Uma das experiências em matéria de vaia ela extraiu de um dos concertos que fez com o Salmo de Markevich. (...) O salmo de Markevich, regido pelo autor e cantado por Vera Janacopulos, alcançou excelente recepção em Paris, Amsterdão, Roma. Em Florença, porém, já no quinto compasso da obra que principia só com orquestra, desencadeou-se a pateada. Eram gritos inarticulados, e assovios, que partiam, principalmente, do poleiro. Markevich – Janacopulos o soube depois – continuando a dirigir o barco, entre as ondas do tumulto popular, ficou temeroso de vê-lo naufragar, se acaso a cantora não entrasse. A voz soou, contudo no momento exato – e foram todos, ela, o regente e os músicos da orquestra, que agüentaram até o final a hostilidade do público. Mas o que se tratava ali era mais uma das batalhas da música moderna: um *Sacre du Printemps* – como dizia a memorialista. Havia em liça, no público, dois partidos. Entre os aplausos que, por fim, estrugiram e as ruidosas manifestações adversas, Markevich e Janacopulos foram compelidos sete vezes a voltar à cena. Malipiero<sup>27</sup>, na platéia, quis quebrar a cadeira na cabeça de um dos manifestantes contrários à obras. (FRANÇA, s/data:62)

A fim de tentar minimizar a uma possível adversidade do público, pudemos perceber a habitualidade da cantora em compor a primeira parte de seus concertos por uma música de caráter mais tradicional e, então, na segunda parte, apresentar composições de características mais modernas. Isto é uma estratégia perfeitamente plausível para as récitas não dedicadas exclusivamente à música de vanguarda, na qual pudesse se deparar com ouvidos avessos às novidades sonoras.

Para vencer o nervosismo presente na parte inicial de recitais, a cantora demandava cuidados na organização de seus programas. Posicionava ao início da audição “um breve grupo de páginas [peças musicais] tão perfeitamente automatizadas que interpretaria quase sem sentir cantar, cantando-as, contudo com maestria, por menos que favorável que fosse o seu espírito”. Assim, com a continuidade do concerto, poderia “readquirir o domínio lúcido e integral de seus recursos” (FRANÇA,s/data:43). Ainda, sobre o caráter das peças programadas nos diz:

Dediquei como sempre um carinho especial à confecção de meus programas. A sua organização inteligente é o segredo do concertista. Devemos fugir de fazel-os monótonos, em que um único estylo predomine. Enfrentamos sempre platéas em que há todos os temperamentos, todos os caracteres, todas as sensibilidades. Cumpre-nos, portanto, contentar aos vários paladares, cantando o clássico, o moderno, o romântico e até mesmo a música espirituosa. Creio que nisso reside em grande parte o êxito de um artista. (Vera Janacopulos em entrevista à D’Or – Jornal Diário de Notícias, 16 de setembro de 1933, pg. 03)

---

27 Trata-se do compositor e musicólogo italiano Gian Francesco Malipiero (1882-1973).



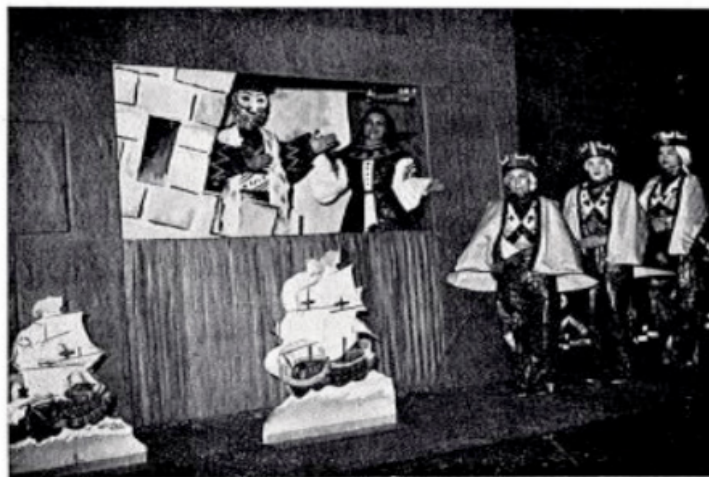


Figura 5 - Imagem doguignol cantantede Vera Janacopulos. (FRANÇA, S/data:15

A fim de livrar os seus alunos de semelhante tensão emocional e de forma a tranquilizá-los, Janacopulos criou o seu guignol chantant, assim descrito: “Numa perfeita imitação do Teatro Marionettes, os cantores apareciam somente em meio corpo, emprestando aos seus movimentos o eneriamento característico daqueles bonecos” (Jornal Diário de Notícias, em 16 de setembro de 1933, p. 3). Em síntese, era a imitação de um teatro musical de fantoches, onde os personagens eram personificados por seus discípulos. Vera acreditava que travestidos de personagens e sem a necessidade de uma gesticulação expansiva, com postura mais inerte, tal qual bonecos, poderia ser diminuído o nervosismo de uma récita onde os aspirantes enfrentassem o público de forma mais direta e tradicional. Os personagens títeres serviriam como anteparo entre os intérpretes e a audiência, tranquilizando-os. A intenção de Vera Janacopulos é relatada através França:

Os bonecos não ficam nervosos. Nos seus destinos de títeres que uma vontade superior traça, matematicamente não há lugar para emoções parasitárias e se alguma hierarquia é necessário estabelecer eles a aceitam com o fatalismo próprio da sua condição de autômatos. Assim, também já que cantam, são profundamente submissos à música, sem a preocupação do efeito a obter. Essa perfeição inumana vale por uma escola de disciplina. (FRANÇA, s/data:43)

E o empreendimento fez sucesso. Participaram dele artistas renomados como o pianista e compositor Joaquin Nin e o pianista, compositor e regente francês Jean Wiéner. A cenografia foi realizada pelo cartazista e tipógrafo francês Raymond Gid. O projeto foi alvo, inclusive, da conferência *Le Guignol Chantant*, promovido pela *Université des Analles*, no ano de 1933, ilustrado pelo próprio *guignol* cantante de Vera Janacopulos.

O teatrinho de Vera Janacopulos, de fato fez sensação em Paris, provocou até uma conferência de Jean Aubry, e insistentes convites para tournées internacionais que não puderam ser aceitos, não só pela falta de adequada base financeira, mas também porque a maioria dos artistas tinha compromissos sociais ou de família que não permitiam uma ausência prolongada de Paris (FRANÇA, s/data:43)

Outro ponto interessante, que não poderíamos deixar de tocar, é a questão do bis ao final do concerto. Apesar de conceder diversos, conforme verificamos durante nossa pesquisa, a cantora considerava este ato como uma tirania através do qual o público pretenderia subjugar o artista. (FRANÇA, s/data:63):

Vera Janacopulos, em toda a sua grande carreira, sempre foi infensa ao bis. Era contra o bis por princípio – embora o concedesse excepcionalmente, com tato diplomático, para evitar situações desagradáveis – pois que interesse pode ter um artista – perguntava ela - em repetir uma página cuja qualidade interpretativa ficou provada pela ação exercida sobre o público? E ela acrescenta que teria muito prazer em repetir, em bisar as composições que acaso não houvessem saído bem, para cantá-las, da segunda vez melhor que da primeira, mas não aquelas onde já alcançava o máximo emprego das suas possibilidades. (FRANÇA, s/data:63)

Para ela, a simples repetição de uma música já bem realizada qualitativamente nada acrescentaria ao público e ao intérprete. Isto somente se tornaria necessário quando o cantor da primeira vez não conseguisse extrair de forma adequada toda a gama interpretativa da canção, deixando-a aquém do que se desejaria. Seria, então, uma nova chance de executar a peça de melhor forma. Quando executada de forma correta, quando apresentada de forma coerente à completude do conteúdo artístico da mesma, a recorrência nada haveria a acrescentar. Em concordância, constatamos que a concessão de bis em seus concertos constituía-se do agregamento de novas peças ao programa original.

## CONCLUSÕES

Em contraponto a artistas que acreditam que o estudo de uma peça musical deva partir do caráter geral para as nuances particulares, Vera Janacopulos nos indica, como trajetória estruturante do estudo interpretativo o caminho inverso, estabelecendo um processo que vai das partes ao todo. Por metodologia estabelece como ponto de partida a percepção da poesia, a partir de seu menor fragmento, em direção ao seu todo (palavra↔frase; frase↔conteúdo global). A isto se integraria os valores melódicos e timbrísticos propostos pela arte do compositor. O cantor, como músico detentor de uma apurada técnica vocal capaz de matização variada, deverá utilizar-se de inteligência interpretativa para dar cabo da totalidade poético-musical inerente à cada partitura. Estabelecendo a melodia e seu acompanhamento como elementos de importância igualitária indissociável na canção de câmara, proclama uma unidade musical passível de consolidar grau de importância protagonizante do pianista acompanhador em equiparação ao cantor.

Pelo alto grau de comprometimento com o seu fazer artístico e a sua atitude de respeito perante a obra dos compositores, Vera Janacopulos tornou-se uma das cantoras mais requisitadas de sua época no tocante ao repertório da moderna música do início do séc. XX. No entanto, pudemos perceber que os pontos abordados referentes às suas crenças vocais não se referem exclusivamente à prática da música

de vanguarda, mas tratam-se de ações adequadas à realização de qualquer tipo de repertório. Desta forma, depreendemos a inexistência de uma técnica de canto específica para a música de vanguarda por parte da cantora, mas sim uma totalidade de ações inerentes à boa prática do canto. Uma técnica musical e vocal apurada, aliadas à uma técnica interpretativa detalhista, são suficientemente capazes de realizar com apuro o amplo repertório da música ocidental, inclusive o moderno. Vera realizou carreira de excelência, amplamente reconhecida pelo público e pela crítica. A sua priorização pela realização da música de sua contemporaneidade, acreditamos ter recaído no gosto pessoal da cantora e na ampla rede de sociabilidades que estabeleceu no campo musical francês.

## REFERÊNCIAS:

Anotações autógrafas de Vera Janacopulos – Acervo Vera Janacopulos – UNIRIO.

CAROL-HÉRARD. *Vera Janacopulos et la musique contemporaine*. França: Revista La Semaine à Paris, 09 a 16 de dezembro de 1927, n. 289, p. 49.

D'ALVA, Oscar. *Vera Janacopulos*. Rio de Janeiro: Revista Fon-Fon, Edição 38, 23 de setembro de 1933, p. 19 e 20.

De Música. Rio de Janeiro: Jornal A manhã, de 11 de junho de 1935, p. 6.

Diversos. *La France de la Belle Époque – 1900-1910*. França: Diffusion France Lecture. Librairie Jules Tallandier, 1970.

DODEBEI, Vera Lúcia Doyle; GRAU, Isabel Grau. *Arquivo Musical – a pesquisa no acervo Vera Janacópulos*. Apresentado no V ENANCIB, Belo Horizonte, 10 a 14 de novembro de 2003.

FRANÇA, Eurico Nogueira. *Memórias de Vera Janacopulos*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, s/data.

GARCIA, Manuel. *Nouveau traité sommaire du l'art du chant*. França: Ed. Ch. Lahure, 1856.

LAGO, Manoel Correa. *A música do século XX, no acervo Janacopoulos*. Uni-Rio. Revista Brasileira, número 2, Maio de 1999, p. 2-17.

LEHMANN, Lilli. *Mon art du chant a cantar*. Paris: Rouar Lerolle & Cie. Editéurs, s/ data.

*Les Théâtres*. Rio de Janeiro: Jornal Le Radical, de 04.04.1914, p. 4.

MEYER, Anne. *Vera Janacopulos e a Música do Século XX: Trajetória e sociabilidade*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-

graduação em Música da UNIRIO, 2016.

MILLER, Arthur. *The art of singing*. EUA: Oxford University Press, 1996.

PEREIRA, Maria Elisa. *Lundu do escritor difícil: canto nacional e fala brasileira na obra de Mário de Andrade*. São Paulo: UNESP, 2006.

STRAVINSKY, Igor. *Crônicas de mi vida*. Barcelona, Espanha: Ediciones Nuevo Arte Thor, s/ data.

*Vera Janacopulos será perpetuada no bronze*. Rio de Janeiro: Jornal Correio da Manhã, de 20.12.1958, p. 2.

## VILÉM FLUSSER, JAIR RODRIGUES E A MÚSICA COMO METÁFORA<sup>1</sup>

**Marta Castello Branco**

Universidade Federal de Juiz de Fora

Departamento de Música

Juiz de Fora – MG

**RESUMO:** No início da década de sessenta, Vilém Flusser escreve um artigo sobre o novo sucesso de Jair Rodrigues, Deixa isso pra lá. Sua reação ao Samba é baseada em uma crítica social que inclui extensa reflexão sobre os valores da cultura ocidental como um todo, em detrimento da análise de parâmetros musicais, musicológicos ou históricos em relação à Música Brasileira. Tal artigo reflete o caráter geral da obra de Flusser sobre música, onde aspectos de sua biografia, somados à associação a alguns de seus temas fundamentais como a língua ou as novas mídias, fazem com que a música ganhe um caráter de metáfora, acompanhando e esclarecendo o sentido do pensamento geral de Flusser. A presença da música em toda a extensão de sua obra, assim como o estudo específico de Deixa isso pra lá, suscita a observação mais detida sobre a que ‘música’ Flusser se refere, tanto no sentido filosófico, quanto da análise musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Vilém Flusser; Jair Rodrigues; Música; Crítica Social

**ABSTRACT:** In the early sixties, Vilém Flusser writes an article about the new hit of Jair Rodrigues, Deixa isso pra lá. His reaction to Samba is based on a social criticism that includes extensive reflection on the values of Western culture as a whole, to the detriment of the analysis of musical, musicological or historical parameters related to Brazilian Music. His article reflects the general character of Flusser’s work on music, where aspects of his biography, joined by the association with some of his fundamental themes such as language or new media, makes music gain a metaphorical character, accompanying and clarifying the meaning of Flusser’s general thinking. The presence of music throughout the extent of his work, as well as the specific study of Deixa isso pra lá, evoke a closer observation about what Flusser calls ‘music’, both in the philosophical sense and in the musical analysis.

**KEYWORDS:** Vilém Flusser; Jair Rodrigues; Music; Social Criticism

---

<sup>1</sup> Artigo resultante de projeto de pesquisa intitulado “Instrumento Musical e Materialidade na Música”, desenvolvido com o apoio da Fapemig, Edital 01/2015 - Demanda Universal. Originalmente publicado em: Anais do SEFIM, V. 3, n. 3, 2017, pp. 255-270

## 1 | INTRODUÇÃO

Em 1964, Jair Rodrigues lançava seu primeiro LP, que continha o já conhecido sucesso *Deixa isso pra lá*, de Alberto Paz e Edson Menezes, gravado no ano anterior e amplamente divulgado pelo rádio e em programas de televisão. Neste ano sugestivo para a história brasileira, a sociedade parece cantar e dançar em peso com Jair, cuja carreira decola com o sucesso do hoje denominado “Samba-Rap” e lhe rende por dois anos consecutivos (1963 e 1964) o recebimento do Troféu Roquete Pinto como sambista revelação paulista. Segundo a biógrafa, Regina Echeverria, a música em questão atingiu grande popularidade devido à interpretação do cantor, marcada pela gesticulação que fazia com a palma da mão (ECHEVERRIA in RODRIGUES, 2012, p. 131), o que se confirma pela descrição do próprio Jair Rodrigues: “Tinha um programa na Excelsior, na hora do almoço, apresentado por um cara chamado Hugo Santana. E esse homem foi ao Stardust e me convidou para ir ao seu programa Show do Meio-Dia. Fiz o gesto lá e pegou. [...] Só dava o homem da mãozinha, Jair Rodrigues, em todo o Brasil” (RODRIGUES, 2012, p. 54).

O gesto com as mãos acompanhava os famosos versos:

“Deixa que digam, que pensem que falem, /deixa isso pra lá, vem pra cá, o que é que tem, /eu não estou fazendo nada, você também”. Seu surgimento aconteceu na Boate Stardust, no centro de São Paulo, em uma apresentação com o músico Hermeto Pascoal. Jair Rodrigues:

– Hermeto, me dá um mi bemol.

– Como é que é mesmo a primeira parte? [pergunta Hermeto]

– E comecei a enfiar os dedos no cabelo dele, que parecia um capacete, e enfiava a mão para cima, outra pra baixo. E o pessoal da plateia começou a repetir o gesto. E assim começou (RODRIGUES, 2012, P. 54).

A reprodução do gesto por outros artistas também determinou sua ampla difusão, como Jair Rodrigues descreve em relação a Elis Regina, no programa Almoço com as Estrelas:

O Airton [Rodrigues] me apresentou:

– O cachorrão, Jair Rodrigues.

Meu apelido era cachorrão, porque eu chamava todo mundo de cachorrão, de cachorrão. No programa, Airton Rodrigues comentou que ia fazer uma brincadeira com dois artistas bem extrovertidos, e chamou o Cachorrão e a Pimentinha [Elis Regina]. Ele pediu que nós cantássemos uma música, um para o outro. Eu comecei a cantar Menino das Laranjas e ela Deixa isso pra lá, e fez o meu gesto (RODRIGUES, 2012, p. 59).

Ainda que a música tenha sido aclamada pelo público e, em parte, também pela crítica, uma minoria se apresenta contrariamente à mesma. Uma primeira expressão contrária é formada pela própria mãe de Jair Rodrigues, que era da opinião de que o



cantor deveria parar com aquelas “bobageiras”<sup>2</sup>. Outra oposição é exposta no artigo *Deixe isto prá lá*,<sup>3</sup> por Vilém Flusser.<sup>4</sup>

Professor na Faculdade de Comunicações e Humanidades da Fundação Armando Álvares Penteado, FAAP, e na Politécnica da Universidade de São Paulo, Flusser começava a publicar artigos em alguns jornais brasileiros, tais como *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo* no início da década de sessenta. Também publicados no mesmo período, seus primeiros livros *Língua e Realidade* e *Uma História do Diabo*, apresentam reflexões acerca da língua e cultura como temas fundamentais, o que deixa transparecer a vivência e o esforço do autor e migrante em aprender a língua portuguesa nas décadas anteriores, estando esta naturalmente associada ao confrontar-se com os costumes da sociedade brasileira. Neste contexto, Flusser apresenta uma análise da música de Jair Rodrigues especialmente focada na letra do Samba, ou seja: nos artifícios da língua, que além de serem alvo geral de sua reflexão na época, também transparecem uma significativa questão social. Nas palavras do autor, o Samba trata de “uma desilusão total com os valores da sociedade” (FLUSSER, [196-?], p. 1). Somam-se a isso “monotonia do ritmo, extrema pobreza melódica” (FLUSSER, [196-?], p. 3), além de “um movimento monótono e rítmico das palmas da mão” (IDEM, p. 4).

Além de ser focado na letra do Samba, o artigo de Vilém Flusser sobre *Deixa isso pra lá* é influenciado pelo gesto criado por Jair Rodrigues. Especificamente sobre a música, são apresentadas apenas as citadas monotonias melódica e rítmica. O foco de Flusser é o ato de “deixar para lá” como um afronto aos valores da cultura ocidental, no sentido de serem eles tão esvaziados, que se pode fingir obedecê-los sem que ninguém se importe, se pode deixar que esses mesmos valores “digam, pensem, falem”, enquanto fingimos ouvi-los, e nossa surdez frente aos mesmos não significa nada, pois “eu não estou fazendo nada, e você também”. Trata-se, segundo Flusser, de um “cinismo profundo e uma desilusão total com os valores da sociedade” (FLUSSER, [196-?], p. 4). Esse esvaziamento de valores apresentado por Flusser não é apenas relacionado ao Samba, ou ao Brasil, mas antes se refere aos valores ocidentais como um todo. Segundo Flusser, “a civilização ocidental brotou de um conjunto majestoso de valores” (IDEM, p. 2). Trata-se do mesmo esvaziamento que anteriormente levou ao movimento nacional-socialista na Europa e expulsou o jovem Flusser de Praga trazendo-o ao Brasil, onde residiu por aproximadamente três décadas, e fez ecoar

---

2 “Embora muitos vejam algo malicioso no movimento, inclusive a mãe do autor Jair Rodrigues, que segundo o próprio o repreendia por essas “bobageiras”, o certo é que a música de Alberto Paz e Edson Menezes alcançou um patamar que não seria possível não fosse a intervenção do cantor [...]” In <http://www.esquinamusical.com.br/10-sucessos-de-jair-rodrigues/> (Acesso em 16/12/16).

3 Manuscrito *Deixe isto pra lá*, Vilém Flusser Archiv, UdK-Berlin, [196-?] 1608 Nr. 2856. Posteriormente publicado na coleção de artigos intitulada *Ficções Filosóficas*, pela Ed. USP, em 1998. O arquivo berlinense é acessível através do site <http://www.flusser-archive.org/> (Acesso em 18/12/16).

4 Este e todos os outros manuscritos de Vilém Flusser (incluindo diversos ainda não publicados) são acessíveis no site criado por seu filho, Miguel Flusser. <http://www.flusserbrasil.com/> (Acesso em 18/12/16).

também por aqui, naquele mesmo ano de 1964, os primeiros sinais que levariam à decisão de Vilém Flusser em deixar o país, ainda que sem perspectivas concretas de trabalho em qualquer outro lugar, devido à necessidade premente de se evitar a experiência de outro regime totalitário,<sup>5</sup> uma posição oposta à do sambista, Jair Rodrigues.<sup>6</sup> E oposta também ao cenário geral brasileiro, o que não deixa de ser percebido por Flusser, que justamente ressalta a dificuldade de sua posição frente a esse processo de esvaziamento de valores.

“Tudo isto tinha o ar de uma conspiração coletiva: façamos todos de conta. E a gente não podia participar de tal conspiração honestamente [...] E muito mais tarde ainda veio a compreensão penosa de que o papel da gente dentro do jogo era revelá-lo aos parceiros, e que tal revelação era perigosa para a continuação do jogo” (FLUSSER, 2007a, p. 59).

O artigo de Flusser expõe claramente o exercício dessa “revelação do jogo aos parceiros” – os brasileiros. Notadamente sua posição baseia-se em sua biografia, já que os valores que se perdem, aqueles “universalmente aceitos”, são europeus, e a “música” ouvida por Flusser consiste em uma situação social e cultural, que ecoa justamente os temas centrais de seu pensamento na época.

Neste, que é um dos primeiros artigos a expor o tema da música de forma central, Flusser já apresenta elementos que persistirão em toda a sua obra em relação à abordagem da mesma:<sup>7</sup> crítica social relacionada a uma posição política clara, nitidamente baseada em sua própria biografia, oposição entre a universalidade da música e o figurativismo da língua e a análise profunda de um “lugar”, ou de uma “função” da mesma em detrimento ao estudo de qualquer parâmetro musical. Em outras palavras, Vilém Flusser fala sobre música sem debruçar-se em suas especificidades, em detrimento de qualquer estudo musicológico ou de qualquer análise musical. Ainda assim, a presença da música em toda a extensão de sua obra, em artigos e capítulos de livros, deixa transparecer a centralidade do tema para seu pensamento, o que, vez por outra, também se encontra inegavelmente expresso em sua obra, como lê-se no livro *Gesten* [Gestos]:<sup>8</sup> “A música é o maior, o mais sagrado mistério”.<sup>9</sup>

## A MÚSICA NA OBRA DE VILÉM FLUSSER

A música está presente em toda a extensão da obra de Flusser, tanto em artigos,

---

5 Flusser decide abandonar o Brasil após o acirramento da ditadura, efetuado pelo AI-5. Em 1971 ele se estabelece no interior da França, onde permanece até o fim da vida, trabalhando ativamente em diversos países da Europa, destacando-se a recepção de seu trabalho na Alemanha.

6 Sobre a ditadura militar brasileira, Jair Rodrigues afirma: “O golpe de 1964? Eu nem sabia. Estava muito distante. Naquele golpe de 64, os caras começaram a mexer com os músicos e os músicos a mexerem com a ditadura. Eu estava lutando pela minha sobrevivência, cantava na noite, nem tomei conhecimento” (RODRIGUES, 2012, p. 55).

7 Para uma listagem completa da obra de Flusser sobre música, conferir: CASTELLO BRANCO, 2015, p. 24 e 25.

8 Uma tradução do alemão foi lançada em português com o título: *Gestos*, pela Editora Annablume, em 2015.

9 “Die Musik [ist] das allergrößte, das heiligste Geheimnis”. (FLUSSER, 1991, p. 159) Todas as traduções são da autora do presente artigo.

quanto em capítulos de livros. Raramente como tema central, ela é usualmente abordada como elucidação a algum de seus temas principais, como a língua ou a crítica social na década de sessenta e as novas mídias na década de oitenta. O intervalo representado pela década de setenta corresponde não só à música, mas à obra de Flusser como um todo, que sofre um decréscimo de publicações em relação às décadas anterior e posterior. Nos anos setenta, Flusser publica apenas três livros (FLUSSER, 1973a, 1973b e 1979), o que se deve a seu retorno à Europa e à necessidade de criar redes de trabalho, o que posteriormente se realiza com maior intensidade na Alemanha, apesar de seu estabelecimento na França. De acordo com Nils Rölller (2001), Flusser encontrou na Alemanha, além de boas condições materiais, pessoas interessadas em sua abordagem que o ajudaram a se estabelecer como teórico das novas mídias. Condição para tal, foi, mais uma vez, a urgência do migrante em se comunicar em situações estranhas, mas também uma consciência viva a respeito da filosofia alemã frente ao nacional-socialismo, que Flusser, sem reservas, manteve presente no posicionamento acadêmico do período pós-guerra alemão.<sup>10</sup> Tal condição de pertencimento a uma forma corrente de entendimento da sociedade justamente se constitui como uma oposição à situação enfrentada no Brasil, onde Flusser se via como o delator de uma conspiração coletiva, aquele que deveria revelar o jogo de “fazer de conta” aos brasileiros – como apresentado anteriormente.

Os artigos “Na Música” (1965a) e “Na Música Moderna” (1965b) são uma exceção na obra de Flusser, justamente por tematizarem a música de forma central. Tais artigos não foram publicados enquanto Flusser ainda estava vivo, e sua manutenção no arquivo berlinense, *Vilém Flusser Archiv*,<sup>11</sup> sendo o idioma dos mesmos o português, determinou o fato de que o tema da música tenha sido ainda tão pouco explorado, tanto no Brasil, quanto na Alemanha.<sup>12</sup> Vários dos outros textos que tematizam a música, ainda que não de forma central, permaneceram não publicados até os últimos anos, e, alguns o são ainda hoje, o que contribuiu ainda mais para o fato de que a relação entre Flusser e a música não tenha sido ainda suficientemente abordada. Soma-se ainda o fato de que em seus manuscritos da década de sessenta, o tema da música é apresentado em português, enquanto na década de oitenta, o idioma era o alemão. Ou seja: o estudo da música na obra de Flusser se constitui em um esforço,

---

10 “Flusser traf in Deutschland auf glückliche Umstände und begeisterte einsatzfreudige Menschen, die ihm halfen, sich einen Namen als Medientheoretiker zu machen. Beste Voraussetzung dafür war noch einmal mehr die Not des Flüchtlings, in fremden Situationen kommunizieren zu müssen, dann aber auch ein lebendiges Bewusstsein für die deutsche Philosophie vor dem Nationalsozialismus, die Flusser ohne Rücksicht auf die akademischen Positionierungen der deutschen Nachkriegszeit lebendig hielt.” Nils Rölller in <https://www.heise.de/tp/features/Vilem-Flusser-Medientheorie-mit-ethischem-Anspruch-3422699.html> (Acesso em 09/01/2017).

11 O Arquivo Vilém Flusser (Vilém Flusser Archiv) é sediado na Universidade de Artes de Berlim (Universität der Künste - Berlin). Devido à iniciativa de Norval Baitello Junior, a PUC-SP sedia o “Arquivo Espelho”, inaugurado em outubro de 2016. Mais informações em: <http://www.arquivovilemflussersp.com.br/>

12 Ver: CASTELLO BRANCO, 2012 e 2015. GOH, 2012 e 2015. SCHMIDT, 2017 [no prelo] e CASTELLO BRANCO; GOH; NOVAES, 2014.

no mínimo, bilíngue, considerando a profusão de línguas presentes em sua obra e a relação estreita da música com outros temas.

Sobre a abordagem e o contexto geral da música, observa-se que na década de sessenta, em português, Flusser a apresenta como emancipada do figurativismo da língua e ressalta seu caráter lógico-matemático, que corresponderia à estrutura da mente.<sup>13</sup> Neste sentido, a música é designada como uma “forma pura” e se torna um modelo, pois, segundo Flusser, a literatura ou mesmo a ciência, aparentam buscar o mesmo caminho (FLUSSER, 1965a, p. 3). Esta denominação é claramente influenciada pela a ideia de “formas puras”, defendida por ele e presente em vários pontos de seu raciocínio, onde encontram-se, por exemplo, as denominações língua “pura”, estética “pura” ou universo “puro”. Em seu artigo, “Eine neue Einbildungskraft” [Uma nova imaginação], Flusser caracteriza tal denominação através de uma confessa “alegria no jogo com formas ‘puras’” (FLUSSER, 198[?]a, p. 8).

Ao destacar a ideia de “pureza”, Flusser defende, mais uma vez, os citados “valores da cultura ocidental”, como representação de sua origem, o que no contexto do exilado europeu no Brasil representa igualmente a reafirmação de sua biografia, de forma ainda mais intensa devido à ameaça sofrida pelos mesmos valores em seu contexto de origem, sobretudo na Segunda Guerra Mundial. Ou seja, relacionar a música com os valores da cultura ocidental e com seu jogo de formas puras, são duas faces da mesma moeda. Trata-se do mesmo exercício e da tentativa extrema de garantir sobrevivência a uma concepção da ‘música’, que no período histórico em questão, e ainda mais pelos olhos de um migrante judeu, ameaçava perder-se. Tal é a urgência com a qual Flusser apresenta a música na década de sessenta, não sendo então de se espantar, que a contradição entre tais valores – da música ocidental – e o texto do Samba de Jair Rodrigues, que contesta os mesmos, salte a seus olhos.

Em toda a obra relacionada à música, independente da relação que se estabeleça com outros temas de Flusser, lê-se um caráter claro de sua biografia, de sua herança cultural, e da necessidade de redescoberta e de reafirmação do migrante. O questionamento tipicamente europeu, e principalmente alemão acerca do universalismo da música erudita ocidental,<sup>14</sup> como elemento formativo e fundamental de uma cultura que deveria referir-se à cultura ocidental como um todo, e que se

---

13 Sobre a relação entre música, matemática e língua, ver: CASTELLO BRANCO, 2014.

14 Sobre o universalismo da música erudita ocidental, consultar o artigo de Dörte Schmidt 2017 [no prelo]: “Espaços Culturais e Universalidade, ou: porque a música é importante para o debate atual sobre o exílio”, que será publicado nos Anais do VI Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ e Colóquio Internacional do Instituto Ibero-Americano de Berlim e da Universidade das Artes de Berlim “Trânsitos Culturais: Música entre América Latina e Europa”, realizado no Rio de Janeiro, de 10 a 15 de agosto de 2015. Este texto é uma tradução para o português pela autora do presente artigo da versão ligeiramente reformulada da introdução a: “Kulturelle Räume und *ästhetische* Universalität. Musik und Musiker im Exil” In: *Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch*. Bd. 26. München, 2008, realizado pelo projeto de pesquisa da DFG: “Die Rückkehr von Musik und Musikern aus dem Exil” na Universität der Künste Berlin. Mais informações sobre a pesquisa: <https://www.udk-berlin.de/universitaet/fakultaet-musik/institute/institut-fuer-musikwissenschaft-musiktheorie-komposition-und-musikuebertragung/musikwissenschaft/forschungsstelle-exil-und-nachkriegskultur/>

relaciona intimamente com a música através da ideia de uma “linguagem universal”, lê-se claramente em Flusser, inclusive ao abordar o Samba de Jair Rodrigues como um afronto aos valores ocidentais, Flusser apresenta a afirmativa de que os mesmos “durante largo período foram universalmente aceites”. (FLUSSER, [196-?], p. 2) Dörte Schmidt (2017) ressalta o fato de que esta esperança pelo universal, que se lê em Flusser e que impregna uma forma específica de se compreender a música erudita ocidental, como “linguagem universal”, se relaciona à tentativa de criar uma alternativa ao nacionalismo, no caso de Flusser, naturalmente impulsionada pela presença do nacional-socialismo em sua biografia, mas que também se relaciona às aquisições do iluminismo.

Desta forma, é no contexto de sua biografia, que Flusser apresenta uma “música pura”, sem que esta se refira ao conceito advindo da música erudita ocidental, por vezes também denominado “música absoluta” ou “música abstrata”, mas que antes transpareça seu próprio jogo com formas puras, ao mesmo tempo em que ressalte um aspecto matemático da mesma. Ao usar o termo “música pura”, Flusser se refere à música instrumental, sem texto. Ele a exemplifica pela Toccata Renascentista (FLUSSER, 1965a, p. 2 e p. 6) e pela Música Barroca (FLUSSER, 1965b, p. 5). Assim, apresenta a discussão sobre a ausência de figurativismo de sua “música pura”, já que ela é emancipada da relação entre signos e significados presente língua e, da mesma forma ressalta seu caráter lógico-matemático, pois a estrutura presente na expressão musical, seria uma expressão da estrutura da mente. Segundo Flusser, “as mesmas regras que ordenam os conceitos no pensamento (as regras da gramática), e que ordenam os algarismos nas equações (as regras da lógica), ordenam também as notas na partitura” (FLUSSER, 1965a, p. 3).

Do ponto de vista musicológico, a aproximação entre a Toccata Renascentista e a Música Barroca na denominação de um mesmo conceito, em detrimento de toda a variedade e especificidade de cada um dos gêneros, significa a ausência de um foco específico nos elementos musicais ao citá-los. Em outras palavras, ainda que Flusser apresente o conceito “Toccata Renascentista”, seu foco não é um estudo dos parâmetros musicais que distinguem a mesma, o que se observa em outras de suas obras relacionadas à música. Em seu artigo, “Na Música Moderna” (1965b), por exemplo, Flusser descreve procedimentos composicionais próprios à música concreta denominando-a “música eletrônica” (FLUSSER, 1965b, p. 3).<sup>15</sup> No capítulo “Música de Câmera” do livro *Ins Universum der technischen Bilder* [No Universo das Imagens Técnicas],<sup>16</sup> Flusser descreve uma forma de improvisação característica da Música Renascentista, que não existiu naquele momento histórico.<sup>17</sup> Ou seja, mais uma vez, não se trata de uma discussão sobre a música, mas antes, sobre a forma como tal

15 “Um som qualquer é gravado em fita. A fita é depois recortada e seus pedaços são submetidos a manipulações deliberadas” (FLUSSER, 1965b, p. 3).

16 Uma tradução do alemão foi lançada em português com o título: *O Universo das Imagens Técnicas*, pela Editora Annablume, em 2008.



expressão, assim como compreendida por ele, se adequa às suas próprias concepções e ao desenvolvimento de seus temas. Por um lado, esta escolha significa inexatidão musicológica, por outro, aumenta a capacidade de expressão de seu próprio raciocínio, tendo a música como metáfora do mesmo.

Na década de oitenta, a música é associada à discussão sobre novas mídias. O desenvolvimento das imagens técnicas, agora realizadas por computador, amplia a possibilidade criativa de produzir mundos para a percepção humana. Neste sentido, Flusser revisita o pensamento de Schopenhauer sobre música, o ampliando às imagens técnicas. Enquanto na década de sessenta a música era compreendida como manifestação imediata da vontade<sup>18</sup> e não como representação, na década de oitenta, Flusser passa a considerar que também as imagens técnicas produzidas por computador não são apenas representações, mas verdadeiras criações – já que elas não representam nenhum objeto ou situação pré-existente. Esta possibilidade criativa, denominada “tecnoimaginação”, é descrita por Flusser através da música de câmara, no capítulo homônimo, citado anteriormente. Flusser considera que os músicos cameristas não se encontram para ler partituras, mas para improvisar a partir delas (FLUSSER, 1985, p. 176). A prática musical performática, que essencialmente trata de revisitar a obra de forma renovada a cada nova interpretação serve aqui à concepção de uma sociedade telemática, ainda que no Renascimento não se improvisasse a partir de partituras (como lê-se na nota de rodapé nr. 15), o que revela, mais uma vez, que a música na obra de Flusser não seja representada por uma correção musicológica ou histórica, mas sim que ela funcione como modelo ilustrativo de seu argumento, demonstrando ainda a parcela biográfica de seu pensamento.

O estudo da música na obra de Flusser conduz, assim, à continuidade e ao aprofundamento da reflexão sobre seus temas centrais, ao mesmo tempo em que se constitui como a possibilidade de ampliação de suas reflexões sobre arte, e, ainda, apresenta uma compreensão própria sobre a música como expressão humana relacionada às estruturas sociais que a baseiam e como forma também relacionada às estruturas fundamentais do pensamento humano, articulando-se, sobretudo, com a língua e com a matemática. Considerando a presença da música em toda a extensão da obra de Flusser e, ainda mais detidamente, a elucidação ao Samba de Jair Rodrigues *Deixa isso pra lá*, surge o questionamento sobre o porquê da escolha da música como fundamento de uma reflexão que se mostra tanto filosófica quanto socialmente. Surge igualmente o questionamento sobre a paridade das mesmas frente a uma análise musical da peça em questão, a qual será apresentada a seguir.

---

17 “Ich stelle mir vor, dass diese Musiker nicht zusammenkommen, um Partituren zu spielen, sondern (wie dies in der Renaissance üblich war) um anhand von Partituren zu improvisieren.” (Flusser, 1985, p. 176) Tradução: Imagino que esses músicos não se encontrem para ler partituras, mas (como era usual no Renascimento), para improvisar a partir delas.T

18 “A música é a manifestação mais imediata da vontade” (FLUSSER, 2005, p. 165).



## ANÁLISE MUSICAL DE *DEIXA ISSO PRA LÁ*

Uma escuta detida da gravação de *Deixa isso pra lá* no primeiro LP de Jair Rodrigues *Vou de Samba com Você*, lançado pela Philips, em 1964, revela imediatamente o uso musical da voz falada. A primeira estrofe é apresentada por uma fala extremamente melismática, com acentuações dinâmicas e agógicas – em um claro gênero recitativo sobre uma só nota, mas extremamente enriquecida pelas variações melódicas, rítmicas e acentuações sugeridas pela própria voz e pelo texto, o que, simplesmente compreendido como material musical, naturalmente remonta à história da música ocidental, tanto aos recitativos quanto aos responsórios, o que na década de sessenta, no contexto do Samba Brasileiro, foi percebido de forma bem diferente, como se expressa nos ensaios de *Deixa isso pra lá*. Segundo Jair Rodrigues,

Nessa época, eu já havia ganho outro apelido, ali no Stardust: Furico. Todo mundo chamava todo mundo de Furico. E o Hermeto disse:

– Furico, mas que diabo de música é essa? Não sei acompanhar conversa, não!

Pedi a ele para esperar, porque havia a segunda parte.

– Ah, bom... disse o Hermeto. (RODRIGUES, 2012, p. 54)

O “problema” apresentado por Hermeto Pascoal deixa evidente que a recitação não era corrente ao gênero e à época. A criação de um acompanhamento para a mesma esbarra no uso corrente de desenvolvimentos harmônicos, justamente por esta primeira seção se basear em um pedal, o que faz com que jogos entre dominante e tônica sejam, em certa medida, projeções. A solução natural encontrada na gravação da Philips foi um acompanhamento percussivo do solista, onde se reconhece a marcação sincopada, bastante característica do Samba. Percebido pelos ouvidos contemporâneos, este uso da voz falada rendeu ao mesmo a denominação de “Samba-Rap”, como esclarece o próprio cantor:

Depois disseram que foi o primeiro Rap gravado no Brasil. O Rap começou a aparecer no final dos anos 1980. Fizeram uma pesquisa e descobriram que eu já fazia Rap em 1964. Não era pelo ritmo, era a forma de dizer a letra: Eu não tô fazendo nada você também. (RODRIGUES, 2012, p. 54)

À primeira seção, que é repetida com pequenas variações naturalmente decorrentes do texto, segue-se uma segunda seção com a estrutura de melodia acompanhada. Trata-se da segunda parte citada por Jair na conversa com Hermeto. Esta seção justamente não aparece na análise de Flusser. É provável, no entanto, que sua ideia de uma “melodia pobre” não advenha de um desconhecimento sobre a continuidade do Samba, mas que antes tenha sido causada pela surpresa da recitação anterior, no contexto brasileiro do início da década de sessenta – o que não deixa de ser a mesma reação do músico Hermeto Pascoal. Harmonicamente a melodia é enriquecida pela variação de acordes maiores e menores, ouve-se o acompanhamento

dos metais e baixo, mantém-se o citado acompanhamento sincopado do Samba e uma unidade entre as seções é criada pelo uso da voz “quase falada” em meio à melodia, como ouve-se na palavra ‘amor’ no início da segunda seção, assim como a pequena variação ‘vem, vem’, que articula a mesma em duas partes – trunfos da interpretação de Jair Rodrigues, sem dúvida. Às duas seções citadas somam-se uma introdução de metais e uma improvisação tocada pelos mesmos, que ampliam a forma AAB, gerando a seguinte estrutural formal: Intro AAB AAsoloB AA

Neste ponto, torna-se inegável a influência do Jazz Americano em *Deixa isso pra lá*, que se apresenta na improvisação claramente jazzística e, a princípio, não necessariamente relacionada ao Samba em questão, assim como na introdução em um nítido estilo *brass band*, com acentuações rítmicas abertas em acordes, sincopadas e tocadas em contra-tempos bastante característicos do Jazz, onde destaca-se ainda o acorde dissonante e suspenso que finaliza a introdução – cujo caráter está presente em praticamente todo *Jazz standard*. Justamente essas síncopes, como recurso rítmico também característico do Samba, unificam a relação entre as seções, a introdução e o improviso. Ao acompanhamento sincopado do Samba apresentado anteriormente, somam-se pequenas acentuações pelos metais, variando e enriquecendo o acompanhamento do solista na segunda seção, tais intervenções ganham força durante o improviso, assim como relevância na estrutura formal. A introdução jazzística fez tanto sucesso, que em versões posteriores Jair Rodrigues passou a cantá-la, inclusive com uma nota melódica do dissonante acorde final. Tanto sua interpretação, quanto a variedade de elementos musicais no arranjo e na obra, onde se destaca o uso da voz falada em contraposição ao aspecto melódico da segunda seção, atestam seu interesse musical. A relação com o Jazz se apresenta com certa frequência no gênero da época, e no caso de *Deixa isso pra lá*, ela se mostra como síntese de materiais musicais, através da síncope percussiva da introdução (típica do Samba), que se confirma nas também sincopadas intervenções dos metais (típicas do Jazz) e, posteriormente, no improviso (*idem*). A pluralidade de elementos musicais vem a confirmar tal síntese expressa pela obra: trata-se de um Samba, que não apenas apresenta elementos do Jazz, como conjuga a estrutura rítmica de ambos através do uso das síncopes de forma característica aos dois gêneros, projetando-se em uma recitação (também rítmica), que viria a caracterizar o futuro Rap. Para completar essa relação de apropriação e síntese com o Jazz Americano considere-se ainda a capa do disco.



Exemplo 1: Capa do disco *Vou de Samba com Você*, pela gravadora Philips (RODRIGUES, 1964).

Um Frank Sinatra brasileiro, sorridente, parece fazer a tradição Norte Americana “cair para trás” em um gesto de alegre surpresa – novidade musical, tropical, mas sem tirar a gravata borboleta, o que reafirma o passado *crooner* do cantor na cidade de São Carlos, onde Jair Rodrigues passou a viver a partir de 1954, e torna sua relação com a música Norte Americana ainda mais estreita. Também em relação ao artigo de Flusser, uma síntese entre culturas musicais vem a endossar a ideia de uma difusão de valores que correspondem à cultura ocidental como um todo. Justamente no sentido do estabelecimento de uma expressão própria, a partir da pluralidade de elementos, Vianna (2016), apresenta o sambista:

[Jair Rodrigues] se profissionalizou em São Paulo no momento em que o estilo de João Gilberto se impunha como paradigma. E seguiu firme na direção contrária. Acertou. (...) Artista da indústria, buscou o sucesso também na seara sertaneja e em romantismos diversos. Parecia fazer com verdade e prazer o papel de palhaço, plantando bananeiras nos palcos ou descendo deles para brincar com a plateia. (...) “O sorriso do Jair”, para usar a expressão que deu título a seu disco de 1966, foi uma proposta existencial e até estética. Vai ficar para sempre. (VIANNA, Luiz Fernando, na *Folha de São Paulo*. In <http://memoriasdaditadura.org.br/artistas/jair-rodrigues/>) Acesso em 20/12/2016. Grifos da autora.

*Crooner*, cachorrão ou palhaço. Sambista, artista da indústria. De qualquer maneira se destaca a atuação de Jair Rodrigues, que trata de unificar expressões estéticas e existenciais, como lê-se na citação acima e, ao mesmo tempo, se aproxima de Flusser, como vê-se através da figura do malandro. No livro intitulado *Fenomenologia do Brasileiro* (1998a), o autor reflete a possibilidade do estabelecimento de uma cultura que prescindir de grandes obras de arte. Ressalta a importância de hábitos grupais, da culinária e de diversas outras expressões espontâneas na constituição de tal cultura e no reconhecimento que a mesma faz de si. Dentre esses elementos culturais, as figuras típicas são de grande importância e aquela que Flusser escolhe para caracterizar o Brasil, é o malandro.

A cultura fundamental não resulta apenas em obras, mas também em personagens características da cultura, prova que se trata de autêntica cultura. Será apenas mencionada uma única personagem: o malandro. O seu arquétipo mítico é o Exu, e se manifesta na forma de um desprezo cínico pelos valores da sociedade (leia-se: valores ocidentais), de uma inteligência viva mascarada em ingenuidade, e de uma criminalidade acompanhada de humor e graça. Um diabo tipo Svejek (da literatura tcheca), e que é bailarino. Certamente trata-se de personagem cultural que mais

dia menos dia será transformada, pela cultura brasileira do terceiro nível, em figura comparável a Don Juan e Fausto. Mais uma das colossais tarefas que esperam tal cultura. (FLUSSER, 1998a, p. 63)

Com essa colocação, Flusser deixa claro que a questão reivindicada através de seu artigo sobre a música de Jair Rodrigues não é diretamente relacionada ao Samba, ao “Cachorrão” ou ao malandro, mas se refere especificamente ao ignorar voluntário de valores, ao vazio, ao “não fazer nada”, que se observa frente aos valores da cultura ocidental como um todo. Ainda que sejam passíveis de compreensão o ritmo e melodia pobres, como descritos por Vilém Flusser em relação a *Deixa isso pra lá*, e que ainda endossam o comentário feito por Hermeto Pascoal ao ensaiar o Samba, é justamente sua expressão como característica fundamental de uma cultura, que garantiria o movimento contrário à negação de valores ocidentais, ou seja: o fortalecimento cultural. A análise da peça revela diversos refinamentos no trato do material musical, onde se destaca, junto à interpretação de Jair Rodrigues, a relação com o Jazz Norte Americano – que trata de expandir a própria reflexão de Flusser, no sentido de que há troca constante de valores na cultura ocidental, e aponta a mesma direção por ele proposta, expressa agora em termos musicais e através de seu intercâmbio.

Um esvaziamento de valores da sociedade é pensado em relação à cultura ocidental como um todo, e se trata de uma consequência da Revolução Industrial. Não apenas o “Samba-Rap” brasileiro representa este processo, mas, antes, um olhar mais focado em relação à expressão brasileira, ou seja: a análise musical de *Deixa isso pra lá*, justamente revela sua conexão com um processo que é também musical. A análise musical condiz ao diagnóstico sociológico de Flusser, o que não deixa de evocar toda a discussão sobre a impossibilidade de elementos externos à música – a análise filosófica e social de Flusser condizem à análise musical no sentido de que elas são interdependentes; nada é externo à expressão estética. Ainda que neste artigo de Flusser, que tematiza diretamente a música, falte um olhar específico sobre a mesma, a realização de estudos musicológicos ou de análises musicais de seus temas conduz, ainda que por outra via, à sua própria reflexão, o que não deixa dúvidas de que vale a pena ler a música na obra de Flusser.

## CONCLUSÃO

O estudo da música na obra de Vilém Flusser não apenas fortalece o entendimento de seu pensamento como um todo, mas ressalta a identificação de sua situação de migrante europeu no Brasil, que ao mesmo tempo luta pela manutenção de um conceito de arte que lhe é familiar, resiste ao estranho musical tropical, mas busca se enquadrar nele como forma de sobrevivência, constituindo-se como a elucidação típica das relações humanas e culturais entre Europa e Brasil, causadas pela Segunda Guerra Mundial.

A ideia de uma “linguagem universal” relacionada à música, assim como seu

lugar de destaque devido à ausência do figurativismo próprio à língua e à estrutura lógico-matemática que corresponde à estrutura da mente, soma-se a preferências e características pessoais, fazendo com que a abordagem da música não se torne um foco principal de suas reflexões. Ainda que a música se mostre em relação a temas tão centrais de seu pensamento, e que se faça presente por toda a extensão de sua obra, ela é construída como uma imagem, ou como uma metáfora, que pertence tão somente ao desenvolvimento de seus próprios temas, como a língua ou as novas mídias. Uma indubitável distância entre Vilém Flusser e a música pode ser constatada em sua inexatidão musicológica e analítica, na resistência em apontar aspectos especificamente musicais ao citar obras, gêneros ou estilos, assim como na inexistência de livros sobre o tema em sua biblioteca pessoal. Nada a menos se esperaria de um pensador que ressalta sua dificuldade auditiva e se apresenta como “quase surdo”<sup>19</sup> O que justamente vem a endossar o questionamento sobre a presença da música na obra de Flusser e seu caráter de metáfora.

A contraposição entre essa “metáfora” e o Samba de Jair Rodrigues, *Deixa isso pra lá*, revela aspectos da música que muito além de qualquer estudo musicológico, do gênero musical ou de sua história, se referem ao pensamento geral de Flusser na década de sessenta. Antes de se referir à música, seu artigo trata de uma questão sócio-cultural, ele apresenta um alerta sobre a perda de valores da cultura ocidental, o que, claramente não se refere apenas ao Brasil, não é especificamente uma crítica ao Samba ou à obra de Jair Rodrigues, mas, a partir da canção, fala sobre um processo de esvaziamento de valores da cultura ocidental como um todo.

Curiosamente, a análise musical de *Deixa isso pra lá*, corresponde à análise de Flusser sobre a situação social em questão. Uma expressão musical tida como típica e exclusivamente brasileira; o Samba, se mostra repleto de elementos jazzísticos e da cultura *crooner* Norte Americana. Ou seja: a convergência de valores que correspondem à cultura ocidental como um todo, se expressa no Brasil, mas não diz respeito apenas a ele – exatamente como Flusser apresenta. Mais uma convergência curiosa é o citado caráter metafórico da música na obra de Flusser, que também pode ser reconhecido no Samba de Jair Rodrigues, já que igualmente o sambista ressalta o texto e o gesto das mãos ao cantar, em detrimento de elementos musicais do próprio Samba.

A ausência do figurativismo da língua, a expressão se uma estrutura lógico-matemática que corresponde à mente humana ou a ideia de uma “linguagem universal”: tudo isso se refere a uma “música pura”, que não é a brasileira. Mas não só a brasileira se encontra neste estado, e sim a dissolução dos valores em mega-cidades, pós-revolução industrial. Não apenas em relação à obra de Jair Rodrigues se apresenta tal dissociação de valores da cultura ocidental, mas também em *Fenomenologia do*

---

19 “[Flusser sei] ein unspezialisierter Schwerhöriger (beinahe Tauber)” (FLUSSER, [198-?]b, p. 01). Tradução: [Flusser é] um deficiente auditivo não especializado (quase surdo).

*Brasileiro*, cujas leituras iniciais na década de noventa suspeitaram de certo preconceito contra o Brasil, no entanto, a ideia de Flusser está além do próprio Brasil. Ou o Brasil propicia a Flusser a compreensão da situação de valores humanos como um todo – e ao mesmo tempo faz com que o malandro passe a representar valores e culturas muito mais amplas que sua própria nacionalidade.

## REFERÊNCIAS

CASTELLO BRANCO, Marta. **O Instrumento Musical como Aparato**. Ed. UFJF, 2015.

CASTELLO BRANCO, Marta. **Reflexões sobre Música e Técnica**. Ed. UFBa, 2012.

CASTELLO BRANCO, Marta. “Between Representation and Projection: Music in Vilém Flusser’s Work”. In *Flusser Studies* 17 (2014), <http://www.flusserstudies.net/archive/flusser-studies-17-double-issue> (Acesso em: 12/01/2017).

CASTELLO BRANCO, Marta; GOH, Annie; NOVAES, Rodrigo Maltez. “Music and Sound in Vilém Flusser’s Work”. In **Flusser Studies** 17 (2014), <http://www.flusserstudies.net/archive/flusser-studies-17-double-issue> (Acesso em: 12/01/2017).

FLUSSER, Vilém. **A História do Diabo**. São Paulo: Annablume, 2005.

FLUSSER, Vilém. **Bodenlos**: uma autobiografia filosófica. São Paulo: Annablume, 2007a.

FLUSSER, Vilém. **Deixe isto pra lá**. Fonte não publicada. Berlim: Vilém Flusser Archiv, 1608 Nr. 2856, [196-?].

FLUSSER, Vilém. **Eine neue Einbildungskraft**. Fonte não publicada. Berlim: Vilém Flusser Archiv, 1608 Nr. 764, [198-?]a.

FLUSSER, Vilém. **Fenomenologia do Brasileiro**: em busca de um novo homem. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998a.

FLUSSER, Vilém. **Ficções Filosóficas**. São Paulo: Edusp, 1998b.

FLUSSER, Vilém. **Gesten**. *Versuch einer Phänomenologie*, Düsseldorf und Bensheim, Bollmann 1991.

FLUSSER, Vilém. **Gestos**. São Paulo: Annablume, 2015.

FLUSSER, Vilém. **Hörapparate**. Fonte não publicada. Berlim: Vilém Flusser Archiv, 1608 Nr. 2444, [198-?]b.

FLUSSER, Vilém. **Ins Universum der technischen Bilder**. Göttingen: European PhotogRaphy, 1985.

FLUSSER, Vilém. **La Force du Quotidien**. Paris: Maison Mame, 1973a.

FLUSSER, Vilém. **Le Monde Codifié**. Paris: Institut de l’Environnement, 1973b.

FLUSSER, Vilém. **Língua e Realidade**. São Paulo: Annablume, 2007b.

FLUSSER, Vilém. **Na Música**. São Paulo: IBF Instituto Brasileiro de Filosofia. Fonte não publicada.



Berlim: Vilém Flusser Archiv, 1662 2-IPEA-15, 1965a.

FLUSSER, Vilém. **Na Música Moderna**. São Paulo: IBF Instituto Brasileiro de Filosofia. Fonte não publicada. Berlin: Vilém Flusser Archiv, 1663 2-IPEA-16, 1965b.

FLUSSER, Vilém. **Natural:mente**: vários significados ao significado de natureza. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

FLUSSER, Vilém. **O Universo das Imagens Técnicas**. São Paulo: Annablume, 2008.

GOH, Annie. Music/Musik/Musica. In: **Flusseriana. An Intellectual Toolbox**, (Ed.) Siegfried Zielinski; Peter Weibel; Daniel Irrgang, Karlsruhe, 2015, pp. 284-287

GOH, Annie. “Zeichen, System und Symptom. Zur (spekulativen) Semiotik der Klänge bei Vilém Flusser” In: **Zeitschrift für Semiotik** 34 (2012) 1-2, pp. 125-143

RODRIGUES, Jair. **Deixa que digam, que pensem, que falem**. Coleção Aplauso Música. Regina Echeverria. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

RODRIGUES, Jair. **Vou de Samba com Você**. Gravadora Philips, 1964. (LP)

RÖLLER, Nils. **Vilém Flusser: Medientheorie mit ethischem Anspruch**. 27 nov. 2001. In <https://www.heise.de/tp/features/Vilem-Flusser-Medientheorie-mit-ethischem-Anspruch-3422699.html> (Acesso em 16/12/2016).

SCHMIDT, Dörte. “Espaços Culturais e Universalidade, ou: porque a música é importante para o debate atual sobre o exílio”, **Anais do VI Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ e Colóquio Internacional do Instituto Ibero-Americano de Berlim e da Universidade das Artes de Berlim: Trânsitos Culturais: Música entre América Latina e Europa**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2017. [No prelo]

SCHMIDT, Dörte. “Kulturelle Räume und *ästhetische* Universalität. Musik und Musiker im Exil”. In: **Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch** 26. München, 2008, pp. 1-7

VIANNA, Luiz Fernando, na **Folha de São Paulo**. In <http://memoriasdaditadura.org.br/artistas/jair-rodrigues/> (Acesso em 20/12/2016).

## O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO PARA CANTO E VIOLÃO DA ÁRIA (CANTILENA) DA BACHIANAS BRASILEIRAS Nº 5 DE HEITOR VILLA-LOBOS, REALIZADO PELO PRÓPRIO COMPOSITOR.

**Thiago de Campos Kreutz**  
FUNDARTE Montenegro - RS

**RESUMO:** O artigo aborda a transcrição para canto e violão da Ária (Cantilena) da Bachianas Brasileiras n.5 de Heitor Villa-Lobos, originalmente escrita para soprano e octeto de violoncelos. A transcrição foi realizada pelo próprio compositor a pedido da cantora e violonista Olga Prager Coelho. Foram abordadas as motivações relacionadas à encomenda, bem como processos técnicos utilizados na transcrição. Para tal, realizou-se um levantamento bibliográfico, bem como uma análise comparativa entre a versão original e a transcrição. Dentre as modificações mais substanciais entre as duas versões pôde-se verificar a supressão de material melódico/contrapontístico, alteração de registro, alteração na estrutura formal da obra e redistribuição do material melódico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transcrição para violão; Heitor Villa-Lobos; Bachianas Brasileiras n.5.

**ABSTRACT:** This article focuses upon a voice and guitar transcription of the Aria from Bachianas Brasileiras number five by Heitor Villa-Lobos which was originally composed for soprano and cello octet. The transcription was requested of the composer himself by the singer/

guitarist Olga Prager Coelho. We looked at the transcription in relation to the requests made in the commission and the techniques of musical composition utilized to satisfy the request. Our method in the development of the paper included a Bibliographical survey well as an analysis of both versions of the piece. The paper elucidates a number of substantial, changes to the original score uncovered in our analysis. Among those being; changes in the formal structure of the piece, suppression of melodic and counterpoint factors, register changes as well as redistribution of melodic elements.

**KEYWORDS:** Guitar transcription; Heitor Villa-Lobos; Bachianas Brasileiras n.5.

### 1 | INTRODUÇÃO

A obra violonística de Heitor Villa-Lobos (1887-1959) possui espaço privilegiado dentro do repertório do violão, consistindo-se em um marco importante da literatura do instrumento. Devido à sua relevância histórica e artística esta obra também recebe com frequência a atenção de pesquisadores. Entre os trabalhos produzidos no Brasil, destacam-se as teses e dissertações de Salinas (1993), Meirinhos (1997) e Soares (2001), além dos livros de Santos (1975), Pereira (1984) e Amorim (2009), dedicados exclusivamente à produção para

violão do compositor. Estes tratam do repertório através de diferentes abordagens, como aspectos históricos e biográficos, processos composicionais, semiótica, exploração do idiomatismo do instrumento, comparações de edições, etc. Observa-se que na maior parte destas publicações é dada ênfase às cinco composições mais célebres para o violão: Suíte Popular Brasileira (1908-1912), Choros n. 1 (1920), 12 Estudos (1924-1929), 5 Prelúdios (1940) e Concerto para violão e pequena orquestra (1956).

Além destas obras onde o violão figura como instrumento solista, destaca-se um pequeno conjunto de música de câmara que inclui o violão, como o Sexteto Místico (1917) e Distribuição de Flores (1932), além de algumas adaptações de música vocal para canto e violão: Modinha (1926), Ária da Bachianas Brasileiras nº 5 (1938), Canção do Poeta do séc. XVIII (1953), Canção de Amor (1958), Veleiro (1958) e Melodia Sentimental (1958).

A Ária da Bachianas Brasileiras nº 5 consiste numa das obras mais célebres de Heitor Villa-Lobos e a sua transcrição para canto e violão merece destaque. A adaptação do meio instrumental figura como um aspecto relevante desta transcrição, já que o compositor trabalhou com dois meios dos quais possuía grande domínio e forte identificação pessoal: o violoncelo e o violão. O objetivo deste artigo consiste em evidenciar os recursos técnicos que o compositor utilizou na realização desta transcrição, bem como investigar os aspectos que o motivaram para este trabalho.

## 2 | A RELAÇÃO DO COMPOSITOR COM OS INSTRUMENTOS

Pereira (1984, p.103) aponta que foi através do violão e do violoncelo que Villa-Lobos teve seus primeiros contatos práticos com a música. Curiosamente, destinou aos dois instrumentos o início de suas séries mais reconhecidas, o primeiro dos Choros para violão solo e a primeira das Bachianas Brasileiras para orquestra de violoncelos. Segundo Taborda (2011), Heitor Villa-Lobos foi um dos maiores conhecedores do violão em sua época no Brasil. Também contribuiu com inovações e achados técnico-instrumentais e foi o responsável pelo surgimento do repertório de concerto para o instrumento no país. Sobre a contribuição do compositor para o violoncelo Pilger explica (2012, p.1498-1499),

“Villa-Lobos, com sua arte, contribuiu sobremaneira para o repertório do violoncelo e conseguiu captar a atenção de importantes violoncelistas do mundo, como John Barbiroli (1899-1970), Pablo Casals (1876-1973) e Aldo Parisot (n. 1921). Apesar de não haver mais nenhum registro de Villa-Lobos como violoncelista após 1932, pelo menos se apresentando em público, sabe-se que essa experiência o acompanhou por toda a vida. Mas, se por um lado ele deixou de se apresentar ao violoncelo, sua obra continuou sendo influenciada pelo violoncelista que foi, sendo possível perceber um interesse maior em compor para o instrumento nos últimos anos de sua vida.”

O contato de Villa-Lobos com o violoncelo iniciou na infância, tendo tido suas

primeiras lições com seu pai, Raul Villa-Lobos (1862 -1899) que era professor e funcionário da Biblioteca Nacional, além de músico amador e grande entusiasta dos círculos musicais. Já a relação com o violão provavelmente iniciou-se pelos 12 ou 13 anos de idade, logo após o falecimento do pai. Villa-Lobos estudava violão escondido da mãe, já que na época este era um instrumento associado à boemia e a uma vida desregrada. Foi através do violão que Villa-Lobos acabou por penetrar nos círculos da música popular urbana carioca e conviver com músicos referenciais deste ambiente, como Pixinguinha, Ernesto Nazareth e João Pernambuco (ZANON, 2009, p.20). Provavelmente foi para o violão que dedicou suas primeiras composições, hoje desaparecidas. Em 1907, após um período de viagens pelo interior do Brasil, há registro de que esteve matriculado por um breve período nas classes de violoncelo e harmonia do Instituto Nacional de Música. Segundo Amorim (2009, p. 86) “Villa-Lobos era uma figura *crossover* [...]: frequentava, com o seu violão, os ambientes dos chorões, com a mesma naturalidade que tocava Cello na sociedade sinfônica do Club Francisco Manuel”.

O ponto de inflexão, quando passou a adotar o violoncelo como instrumento principal, veio após seu primeiro casamento, com a pianista Lucília Guimarães (1886-1966) em 1913. Nesta época passou a buscar uma reputação de músico sério e compositor de música de concerto. Certamente na época a identificação como violoncelista em muito ajudava a construir essa imagem, algo que dificilmente poderia almejar tendo o violão como instrumento principal. O relato do primeiro encontro de Villa-Lobos com Lucília Guimarães pode ser utilizado como exemplo desta dicotomia que ocorria em relação aos instrumentos.

“A noitada de música correu muito bem, extremamente agradável, e, para nós, foi um sucesso o violão nas mãos de Villa-Lobos. Terminando sua exibição, Villa-Lobos manifestou desejo de ouvir a pianista, e toquei, a seguir, alguns números de Chopin, cuja execução me pareceu ter impressionado bem na técnica, e na interpretação. Villa-Lobos, porém, se sentiu constrangido; talvez mesmo inferiorizado, pois naquela época o violão não era instrumento de salão, de música de verdade, e sim instrumento vulgar, de chorões e seresteiros. Subitamente, vencendo como que uma depressão, declarou que seu verdadeiro instrumento era o violoncelo...” (GUIMARÃES, 1972, p.224 apud AMORIM, 2009 p.63)

Posteriormente retomou a escrita de obras para o violão como, por exemplos, os 12 Estudos dedicados a Andrés Segóvia (1893 – 1987), que são considerados um marco na exploração de recursos técnico-idiomáticos do instrumento (MEIRINHOS, 1997).

Entre os relatos de sua forma de tocar há uma dicotomia. Não são raras as críticas desfavoráveis e, por outro lado, alguns autores exaltavam suas habilidades como instrumentista. França (1998, p.8) citado por Pilger (2008, p.1485) faz uma referência aos atributos de Villa-Lobos no violoncelo e violão, em comparação a outros instrumentos nos quais o compositor se aventurava.

“Bastava ele pôr as mãos no piano para acender a atenção auditiva. Com que graça tocou, certa vez, de brincadeira, em aula do Curso de Formação de Professores,

alguns compassos da Valsa nº 7, em sol sustenido menor, de Chopin. Não teve, entretanto, formação pianística regular; nem pretendia, mesmo, ser pianista. Dominava outros instrumentos: o violoncelo, o violão, a clarineta – e quanto – aos dois primeiros, foi, sem dúvida, um virtuose”

A formação de Heitor Villa-Lobos seja num instrumento ou em outro foi realizada de maneira muito particular e com espaço para experimentação. Ainda assim o convívio e a influência desses dois instrumentos se mostra muito presente na produção do compositor, de forma que deixou um legado de composições de suma importância para os dois instrumentos.

### 3 | A OBRA E A ENCOMENDA

A série das nove Bachianas Brasileiras foi escrita entre 1930 e 1945 e apresenta formações instrumentais diversas. Esteticamente conciliam elementos da música brasileira com formas e elementos da música barroca, em especial a de Bach. Estas obras caracterizam a fase nacionalista do compositor. Segundo Zanon (2006, p.64)

“Ele invocou os desenhos melódicos bachianos de sua memória infantil, o estilo conversacional do contraponto, a motricidade e sua afinidade interna com elementos da música popular urbana brasileira. Ou seja, isolou um número limitado de aspectos convenientes para confeccionar uma resposta profundamente individual ao neoclassicismo europeu.”

A Bachianas Brasileiras nº 5 teve seus dois movimentos compostos em épocas diferentes: Ária (Cantilena) em 1938 e Dança (Martelo) em 1945. A instrumentação utilizada consiste em uma cantora soprano e um octeto de violoncelos. Segundo Dudeque (2008), a Ária faz referências claras a respeito da linguagem musical de Bach, bem como a elementos da música brasileira na época do compositor. Entre as principais referências às práticas composicionais de Bach o pesquisador cita o emprego de textura contrapontística; construção, desenvolvimento e desdobramento melódico através de pequenos motivos e incisos recorrentes (economia de materiais); sequências melódicas e harmônicas; ciclo de quintas. A respeito das referências à música popular brasileira o pesquisador cita o caráter de modinha e seresta, procedimentos harmônicos, acompanhamento com acordes repetidos, sincopas e arpejos com fragmentos escalares que são típicos do acompanhamento do violão.

A transcrição para canto com acompanhamento de violão foi realizada em 1947 por encomenda da cantora e violonista Olga Prager Coelho (1909 - 2008), uma das mais reconhecidas intérpretes brasileiras da época (ZANON, 2008). Segundo Amorim (2009, p.34), esta intérprete teve uma sólida formação musical e tocava com fluência tanto o piano como o violão. Olga fora casada por vinte anos com o violonista espanhol Andrés Segóvia que junto com Villa-Lobos e Mindinha (segunda esposa do compositor) possuíam um vínculo de amizade. Segundo um relato da própria Olga (COELHO, 1988 apud AMORIM, 2009) a transcrição foi fruto de insistência e de certa dose de estratégia da intérprete. Num primeiro momento Villa-Lobos teria negado a

transcrição, pois alegava que passar oito violoncelos para um violão resultaria numa peça de muito difícil execução e que ele já não gostava do arranjo para piano. A intérprete então pediu para Segóvia realizar a transcrição e o violonista também negou, pois não queria contrariar a opinião do compositor. Não satisfeita, a intérprete criou uma estratégia para convencer Villa-Lobos. Após um jantar na casa do compositor cantaria a Ária ao piano e então solicitaria que ele realizasse a transcrição. Ainda, prevendo uma possível desculpa de Villa-Lobos, de que seu violão estaria com cordas muito velhas, solicitou a Mindinha que trocasse as cordas do violão antes do encontro sem ele saber. Foi o que de fato ocorreu, mas quando Villa-Lobos viu que seu violão estava com cordas novas não teve alternativa senão realizar a transcrição. Segundo a intérprete (COELHO, 1988, apud AMORIM, 2009 p. 38-39),

“Villa-Lobos sentou-se diante da partitura que é para oito violoncelos e me disse que a Bachianas nº5 foi composta para nove violoncelos: enamorou-se do canto que fazia o 1º Cello e resolveu então utilizar uma voz feminina e por isso a reescreveu para soprano. Aí sentou e começou ler, à primeira vista, o acompanhamento ao violão. Nós estávamos, eu e Mindinha, emocionadíssimas. Ele disse ‘pode ser que saia o acompanhamento’. Você vai escrever já, ela falou. Saí de lá às 5 da manhã com a partitura em baixo do braço.”

#### 4 | O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO

Para a análise comparativa foram utilizadas duas edições publicadas pela editora *Associated Music Publishers*: AMP - 1947 para Soprano e Orquestra de Violoncelos (versão original) e AMP - 1952 para Soprano e Violão (transcrição). Para fins de nomenclatura utilizaram-se os termos versão original e transcrição.

A Ária (Cantilena) possui a forma A-B-A', uma referência a *Aria da Capo*, tipicamente empregada no período barroco. Na primeira seção é apresentada a melodia entoada em “Ah”. A seção B, onde é apresentado o texto de Ruth Valadares Corrêa (1904 – 1963), possui caráter recitativo. Já a seção A' consiste numa retomada abreviada da primeira seção e com o canto em *bocca chiusa*.

Quanto à estrutura formal existe uma significativa diferença entre as duas versões. Enquanto na original a seção A apresenta 34 compassos, na transcrição esta seção apresenta 20 compassos. As outras seções possuem a estrutura idêntica em ambas as versões. Para compreender o motivo que levou o compositor a suprimir estes compassos convém observar a estrutura interna da seção e os materiais utilizados. A Tabela 1 compara a estrutura da seção A nas duas versões.



Versão original		Transcrição	
Compasso	Descrição	Compasso	Descrição
1 e 2	Introdução (instrumental)	1 e 2	Introdução (instrumental)
3 a 19	Exposição e desenvolvimento do Material melódico (canto, dobrado pelo Cello I)	3 a 19	Exposição e desenvolvimento do Material melódico (canto)
20 e 22	Ponte para retomar ao material melódico de A (instrumental)	20	Final da seção A e preparação para B
23 a 33	Reexposição do Material melódico (instrumental)		
34	Final da seção A e preparação para B		

Tabela 1. Estrutura da parte A

Observa-se que a melodia que é reexposta a partir do compasso 23 da versão original consiste no mesmo material que irá retornar em A', porém com a presença do canto. Desta forma, na transcrição, o compositor optou por suprimir a reexposição instrumental dos materiais que foram realizados até então, privilegiando a soprano com a melodia e o violão com a função de acompanhamento. Na seção A cada uma das quatro partes de violoncelo realiza uma função definida. O Cello I é tocado com o arco e possui a função de realizar a melodia. Na maior parte do tempo dobra a melodia da soprano uma oitava abaixo, e em alguns momentos realiza contrapontos. Esta parte também fica responsável pela melodia a partir do compasso 23, quando o material é reexposto apenas pelos violoncelos. O Cello II possui função de preenchimento harmônico. É executado em *pizzicato* e realiza contraponto e acordes sincopados. O Cello III apresenta uma linha de baixo executada em semínimas e é executado com arco. O Cello IV apresenta outra linha de caráter mais ágil no registro grave que é executada em sua maior parte em *pizzicato*. Nesta linha são executados fragmentos escalares e arpejos em figurações rítmicas como semicolcheias, sincopes e notas pontuadas que se assemelha às “baixarias” dos conjuntos de choro. Em alguns momentos o Cello IV reforça o material apresentado pelo Cello III.

O processo utilizado na transcrição consiste, basicamente, na supressão dos materiais realizados pelos Cellos I e IV. A linha do Cello I não compromete a textura, uma vez que a Soprano já realiza a melodia. Nesse sentido, o compositor deixou a cargo da soprano a realização de alguns materiais a mais em relação à versão original. O contraponto realizado pelo Cello IV é suprimido na transcrição. Assim é mantida a estrutura harmônica, melodia e uma linha de baixo que pode ser executada de maneira idiomática no violão. O Exemplo 1 consiste no material do Cello IV que é suprimido na transcrição.

Cello IV

*pizz*  
*mp*

*pp*

Exemplo 1. Linha do Cello IV (c.1-4)

Na introdução (Exemplo 2) estas alterações podem ser observadas. Na parte do Cello II é mantida apenas a voz superior na transcrição. Ainda neste exemplo ocorrem diferenças na indicação de dinâmica e articulação entre as versões. A utilização de ligaduras na parte do violão pode ter sido sugestão de Andrés Segóvia, já que o violonista foi o responsável pela digitação da obra para a edição.

Cello II

*Div.*  
*pizz*  
*mp*

*Rall.*

Cello III

*arco*  
*mf*

Cello IV

*pizz*  
*mp*

Violão

*f*  
*mf*

*rall.*

Exemplo 2. Introdução (c.1-2)

As notas referentes aos Cellos II e III são executadas predominantemente na mesma tessitura e sem modificações substanciais. No Exemplo 3 é observada uma alteração pontual de registro. Na transcrição a nota Si é executada uma oitava abaixo. Esta modificação confere maior peso para a nota quando executada no violão. Curiosamente, quando o mesmo trecho é retomado na seção A', esta mesma nota é escrita uma oitava acima, coincidindo com a versão original. Possivelmente isso deve a uma incongruência de edição.

Exemplo 3. Alteração de registro (c. 3-4)

No Exemplo 4 pode-se observar que algumas notas do Cello II precisam ser suprimidas (setas) para serem executadas no violão. Além disso, a partir deste compasso o acompanhamento, que até então vinha sendo realizado por uma linha melódica em semicolcheias, começa a ser realizado através de acordes sincopados (círculos). Esta é uma referência ao violão de choro já na versão original. Na transcrição não está presente o sinal de crescendo e, além disso, há uma alteração da disposição de acorde no final do compasso 5, onde é utilizada um téttrade (D7).

Exemplo 4. Acordes e síncopes (c.5-6)

A partir do compasso 8 o acompanhamento passa a ser realizado por acordes arpejados. Entre os compassos 8 e 11 se estabelece um diálogo entre o Canto e o Cello I. Na transcrição este aspecto é condensado na parte da Soprano. Nos compassos 9 e 10 (Exemplo 5) ocorrem algumas divergências entre as notas (circuladas) apresentadas pelo Cello II e pelo violão. Embora não alterem o sentido tonal da passagem, essas notas divergentes possivelmente se configurem como outro problema de edição. Também pode ser observada a modificação na parte da soprano.

Exemplo 5. Notas diferenciais e condensação melódica (c.9-10)

O compasso 13 (Exemplo 6) consiste numa cadência e apresenta um dos únicos momentos em que o material do Cello IV é mantido na transcrição, porém com algumas alterações. A nota Ré que antecede o terceiro tempo, em virtude da tessitura do violão, é executada uma oitava acima e são suprimidas as apojeturas nos terceiro e quarto tempos. A nota sol (seta) que antecede o segundo tempo é outra pontual modificação encontrada na transcrição.

Exemplo 6. Material do Cello IV e alteração de registro (c.13).

No exemplo 7 observa-se uma adaptação na disposição das notas do acorde do segundo tempo (círculos) do compasso 15, o que permite que as notas dos Cellos II e III sejam executadas uma oitava abaixo nos dois próximos compassos na transcrição. Através dessa mudança os arpejos podem ser realizados no violão sem a necessidade de alterações na linha do baixo e de maneira idiomática.



Exemplo 7. Alteração de disposição de acorde e registro (c.15-16)

Ponte para reexposição instrumental

Outra alteração é utilizada na parte do canto nos compassos 19 e 20 (Exemplo 8). Na versão original a frase da melodia é finalizada pelo Cello I, enquanto na transcrição a melodia é toda realizada pela Soprano. Essa alteração se faz necessária uma vez que não seria possível executar esta melodia no violão sem abrir mão dos arpejos em semicolcheia que são realizados no compasso. Sendo assim, torna-se um desafio para o cantor ter de sustentar uma frase consideravelmente mais longa. Outro elemento a ser observado consiste no acompanhamento de violão neste compasso. Algumas notas são escritas com a cabeça em 'x' (circuladas), gerando um intervalo de oitava na linha do baixo. Não é possível executar estas oitavas da maneira que estão escritas para o instrumento, porém observa-se que as mesmas notas também ocorrem entre o Cellos III e IV na versão original. Possivelmente o compositor tenha optado por manter apenas o registro mais grave no violão.



Exemplo 8. Alteração melódica, supressão de 8<sup>vas</sup>, Cadência. (c.19-20)

O compasso 20 é o único momento na transcrição em que é realizada apenas a linha do Cello IV. Este material de contraponto à melodia define com clareza a harmonia e realiza a cadência para a próxima seção. Neste trecho, na versão original, a partir do compasso 20 irá transcorrer a ponte e reexposição instrumental. Assim o compasso 20 da transcrição corresponde ao compasso 34 da versão original. O Exemplo 9 consiste nos compassos 33 e 34 da versão original. Observa-se, novamente a utilização de ligados na realização ao violão da frase pertencente ao Cello IV.

Exemplo 9. Versão original. Cadência (c. 33-34)

A seção B (*Piu Mosso*) contrasta em alguns aspectos com a seção A, seja pela presença do texto, caráter recitativo, além da execução com arco de todas as partes de violoncelo. Esta seção se divide em três períodos. O primeiro transcorre entre os



compassos 34 ao 42 e culmina numa cadência, o segundo (Grandioso) transcorre entre os compassos 43 a 46, já o terceiro, ocorre entre os compassos 47 ao 50 e apresenta harmonia mais estática proporcionando um caráter contemplativo que prepara para a seção A'.

Agora os instrumentos atuam em três planos distintos que compõem a textura. Novamente há um dobramento da melodia, que agora é realizado pelo Cello II e em alguns momentos pelo Cello III. A melodia consiste em uma sequência diatônica por graus conjuntos entre os compassos 35 a 40 e 42 a 46. Os Cellos I e III executam um plano cromático descendente em intervalos predominantemente de Terça Maior. Este motivo possui quatro notas (mínimas) e inicia no segundo tempo do compasso, sendo contraposto à melodia que permanece numa mesma altura, o que resulta em um movimento oblíquo. O Cello IV realiza notas longas (com reforço de oitava) no baixo que definem as harmonias e junto com a linha cromática de contraponto criam uma atmosfera dissonante.

Nesta seção o violão executa as funções das quatro linhas de violoncelo. A melodia é dobrada, os baixos são executados, bem como a linha cromática de contraponto. Em virtude das características próprias do violão, em alguns momentos torna-se impossível a manutenção de todas as vozes da maneira exata como foram escritas para os violoncelos. A própria natureza do som produzido pelo violão pode ser considerada uma modificação, já que o instrumento não sustenta as notas da mesma maneira que violoncelos executados com o arco. Entre os processos de transcrição utilizados nesta seção, observa-se a supressão de notas dobradas ou oitavadas além de algumas alterações na linha cromática de contraponto e alterações rítmicas.

O compasso 35 (21 na transcrição) dá início à seção B. Na anacruse deste compasso ocorre a primeira alteração entre as versões. Pode-se observar que na transcrição o material da anacruse não é dobrado pelo violão, ainda que o restante da melodia o seja (pode ser observado nos Exemplos 8 e 9). No compasso 42 (28 da transcrição), novamente o violão não realiza uma anacruse semelhante que levaria ao segundo período (Grandioso).

Nos compassos 35 e 36 (21 e 22 da transcrição) pode-se observar com clareza os processos utilizados nesta seção. O material cromático de contraponto é adaptado para o violão de duas formas: (1) Os intervalos de terça maior escritos no Cello I são executados uma oitava abaixo (compassos 35, 38, 41, 42, 46); O material do Cello I é suprimido, sendo executada apenas a linha cromática do Cello III, não sendo executadas as terças (compassos 36, 37, 39, 40, 44, 45). Esta supressão ocorre sempre que a melodia não pode ser executada em cordas soltas no violão. A linha do baixo, executada em oitavas no Cello IV, é simplificada em apenas um som, geralmente o mais grave, quando a tessitura do violão o permite. Além disso, no violão essas notas são atacadas mais de uma vez para evitar que o som cesse antes do final do compasso, compensando assim o decaimento da sonoridade após o ataque no instrumento. Também se observam algumas divergências rítmicas, enquanto o

Canto e o Cello II realizam as mesmas figuras rítmicas, na transcrição curiosamente o ritmo no violão possui algumas diferenças, como a realização de colcheias enquanto o canto realiza tercinas.

O Exemplo 10 consiste nos compassos 35 e 36 (21 e 22 da transcrição), onde estas alterações podem ser observadas.

Exemplo 10. Seção B. (c. 35-36)

Alterações na linha de contraponto ocorrem nos compassos 38 e 39 (24 e 25 da transcrição). No compasso 38 a nota Fá# é substituída por Ré#, já no compasso 39 é utilizada a nota inferior do intervalo de 3ª por enarmonia (Mi#-Fá). O Exemplo 11 consiste nestes dois compassos em ambas as versões. Podem-se observar estas alterações, bem como os procedimentos descritos anteriormente.

Exemplo 11. Alterações na linha de contraponto (c.38 e 39)

A cadência que leva ao segundo período (Grandioso) nos compassos 41 e 42 (27 e 28 da transcrição) é transcrita de forma quase literal, apenas com as notas

pertencentes ao Cello I sendo executadas uma oitava abaixo. No último acorde a nota Sib do Cello I não é executada na transcrição, culminando num acorde de E7(9b), diferentemente do E7(9b)(#11) da versão original. Durante o segundo período os mesmos processos são mantidos.

The image shows a musical score for four cellos and a viola. The Cello I part is in the treble clef and has a circled chord. The Cello II part is in the bass clef and has a box labeled 'E7(9b)(#11)'. The Cello III part is in the bass clef and has a box labeled 'E7(9b)(#11)'. The Cello IV part is in the bass clef and has a box labeled 'E7(9b)(#11)'. The Viola part is in the treble clef and has a box labeled 'E7(9b)'.

Exemplo 12. Acorde (c. 43)

Pode-se observar a preferência do compositor por explorar o máximo possível o registro grave do violão. O motivo no baixo do compasso 43 (29 da transcrição) é apresentado no Exemplo 13 e faz novamente uma referência às “baixarias” dos chorões. Na transcrição este motivo é apresentado com algumas adaptações no desenho melódico, em decorrência da tessitura do instrumento. A escrita dessa maneira permite que o violão execute a passagem de forma idiomática e com o vigor necessário.

The image shows a musical score for Cello IV and Viola. The Cello IV part is in the bass clef and features a complex melodic line with triplets and slurs. The Viola part is in the treble clef and features a complex melodic line with triplets and slurs.

Exemplo 13. Alteração no desenho melódico. (c. 33)

O terceiro período também é similar em ambas às versões. A textura é mantida tal como na versão original. As únicas diferenças consistem no não dobramento da melodia realizada pela Soprano (linha do Cello I) e na execução apenas do registro mais grave do Cello IV, que executa sua linha em oitavas. Todas as outras vozes são executadas no mesmo registro. O Exemplo 14 consiste nos compassos 47 e 48 (33 e 34 da transcrição) e ilustra o processo de transcrição deste trecho.

chora! Tarde u-ma nuvem ró-sea len-ta e transparente, Sobre oespa-ço

chora! Tarde u-ma nuvem ró-sea len-ta e transparente, Sobre oespa-ço

Exemplo 14. Terceiro Período da seção B (c. 47-48)

Uma vez que a seção A' consiste numa reexposição do material já apresentado anteriormente, são empregados os mesmo recursos de transcrição, sem alterações.

A Tabela 2 relaciona os recursos utilizados para a realização da transcrição com as seções da obra. Os números de compasso são referentes à transcrição.

Processo	Seções A e A'	Seção B
Supressão de dobramento da melodia	Toda a seção.	Apenas nos c. 33-36.
Supressão de linha de contraponto	<p>Todo o contraponto realizado pelo Cello IV;</p> <p>Supressão de voz inferior do Cello II, na introdução;</p> <p>Supressão do contraponto realizado pelo Cello I entre c.14-19</p> <p>c. 20 Supressão do material dos Cellos II e III.</p>	c. 23-23, 25-26, 30-31. Simplificação da linha cromática de contraponto não realizando todos os intervalos.
Modificação na parte do canto	c. 9, 11, 19-20 Incorporação de materiais realizados pelo Cello I na parte da soprano.	Não ocorre.

Alterações de registro	c.4 Nota no baixo; c.13 Nota no baixo; c.15-17 realização do baixo e acordes uma oitava a baixo.	c.21, 24, 25-26, 29, 32. Linha de contraponto (Cello I) executada 8 <sup>va</sup> abaixo c. 28. Acorde; c.29 Linha de baixo ;  Priorização do registro grave, sempre que possível.
Supressão de intervalo de 8 <sup>va</sup>	c. 19 Baixos	Baixos em toda a seção,  Oitavas entre notas do contraponto em toda a seção
Mudanças rítmicas	Não ocorrem.	Não realização no violão do ritmo exato do dobramento melódico. (toda a seção).  Ataque extra nas notas longas dos baixos para manutenção do som
Alteração na estrutura formal	Supressão dos compassos 20 a 33 da versão original.	Não ocorre.
Dinâmica e Articulação	Alterações pontuais, ligaduras na parte do violão.	Alterações pontuais, ligaduras na parte do violão.
Alteração de notas	c. 9-10 possíveis erros de edição; c. 15 alteração da disposição do acorde.	c. 24-25 alteração das primeiras notas da linha de contraponto; c. 28 supressão de notas do acorde.

Tabela 2. Processos utilizados

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta análise comparativa observou-se a relação de Heitor Villa-Lobos e o violão através de uma dupla ótica: a de compositor e a de transcritor. Ainda que tenha trabalhado com uma obra de sua autoria, procurou, na transcrição, manter-se fiel às características e estruturas da versão original. Por outro lado, não mediu esforços para adequá-la ao novo meio instrumental de forma prática e funcional, certamente levando em consideração que uma mesma intérprete iria executar as partes do violão e do canto.

Este viés prático pode ser entendido tanto pela gênese da transcrição que foi realizada quase que instantaneamente, como relata Olga Prager Coelho, como pelo excepcional conhecimento que o compositor tinha do violão, seja pelas suas

composições e inovações ou pela vivência dentro do ambiente da música popular urbana. Processos idiomáticos do violão, como paralelismos, cordas soltas e padrões de arpejo, típicos de suas demais obras para o instrumento, foram também empregados na transcrição.

Dentre as modificações mais substanciais entre as duas versões pôde-se verificar a supressão de material melódico/contrapontístico, alteração de registro, alteração na estrutura formal da obra, redistribuição da melodia entre os instrumentos e supressão de oitavas. Também foram observadas algumas alterações pontuais que podem derivar de erros de edição.

O compositor soube explorar de maneira primorosa as possibilidades e diferenças idiomáticas dos dois meios instrumentais. Momentos onde os violoncelos fazem alusão ao violão foram prontamente aproveitados na transcrição. O resultado final consiste em duas versões distintas, porém muito bem concebidas, da obra em questão.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Humberto. **Heitor Villa-Lobos e o Violão**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2009.

DUDEQUE, Norton. **História do violão**. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.

\_\_\_\_\_. Revisitando a “Ária (Cantilena)” da Bachianas Brasileiras n.5. **Música em Perspectiva**, n.2, v.1, p. 131-157, outubro de 2008.

MEIRINHOS, Eduardo. **Fontes Manuscritas em Impressa dos 12 Estudos para violão de Heitor Villa-Lobos**. Dissertação de Mestrado. Escola de comunicação e artes da USP, 1997. São Paulo: USP, 1997.

MUSEU VILLA-LOBOS (Rio de Janeiro, RJ). **Villa-Lobos, Sua obra: catálogo**. Rio de Janeiro. 2009. 362 p.

PEREIRA, Marco. **Heitor Villa-Lobos, sua obra para violão**. Brasília: Editora Musimed, 1984.

PILGER, Hugo Vargas. Heitor Villa-Lobos e o Violoncelo. In: II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 2, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro. 2012. p. 1478 - 1491.

SALINAS, Krishna. **Os 12 estudos de Villa-lobos: Revisão dos manuscritos autógrafos e análise comparativa de três interpretações integrais**. Dissertação de Mestrado. Escola de Música da UFRJ, 1993. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

SANTOS, Turíbio. **Heitor Villa-lobos e o violão**. Rio de Janeiro: MEC/DAC – Museu Villa-lobos, 1975.

SOARES, Teresinha. **A obra violonística de Heitor Villa-Lobos (Brasil) e Leo Brouwer (Cuba): A sensibilidade Americana e a aventura intelectual**. Dissertação de Mestrado. Escola de comunicação e artes da USP, 2001. São Paulo: USP, 2001.

TARBORDA, Marcia. **Violão e identidade nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VILA-LOBOS, Heitor. **Bachianas Brasileiras n.5**. Partitura. New York: AMP, 1947.



\_\_\_\_\_. **Bachianas Brasileiras n.5**. Partitura. New York: AMP, 1952 .

ZANON, Fabio. Death of Brazilian Singer and Guitarist Olga Prager Coelho. **The Iberian and Latin American Music Society**, São Paulo, 9 abr. 2008. Disponível em <<http://www.ilams.org.uk/death-of-brazilian-singer-and-guitarist-olga-prager-coelho.html>>. Acesso em :15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Villa-Lobos**. São Paulo: Publifolha (Coleção Folha Explica), 2009.

## O RITMO ALÉM DA REGRA E O CONCEITO DE *TIME LINE* EM GRAMANI

### **Bianca Thomaz Ribeiro**

Universidade de São Paulo, ECA Escola de  
Comunicações e Artes  
São Paulo - SP

### **Luiz Henrique Fiaminghi**

Universidade do Estado de Santa Catarina,  
CEART Centro de Artes  
Florianópolis - SC

**RESUMO:** Neste trabalho apresentamos a rítmica de José Eduardo Gramani em uma perspectiva semântica que vai além da métrica e utiliza os ostinatos não como tempo marcado, mas como tempo moldado. As polirritmias de Gramani dialogam com estudos recentes sobre rítmica africana, aproximando-as do conceito de *time line* apresentado por etnomusicólogos como Nketia, Jones e Agawu. A hipótese levantada é que o uso de ostinatos como medida de tempo em Gramani se assemelha ao uso das *time lines* comuns na música de origem africana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramani. Time line. Ostinato.

**ABSTRACT:** We present the rhythm of José Eduardo Gramani in a semantic perspective that goes beyond the metrics and uses ostinato not as time marks, but as time carved. The polyrhythmics of Gramani dialogue with recent studies of African rhythm, approaching

them to the time line concept presented by ethnomusicologists as Nketia, Jones and Agawu. The hypothesis is that the use of ostinato as a measure of time Gramani resembles the use of the African time lines.

**KEYWORDS:** Gramani. Time line. Ostinato.

### 1 | INTRODUÇÃO

José Eduardo Gramani (1944-1998) desenvolveu uma proposta inovadora no campo da rítmica que caracteriza-se por ampliar a esfera da independência de movimentos e considera a polirritmia como um fator central no estudo da rítmica. Sua obra é composta pelos volumes *Rítmica* (1988) e *Rítmica Viva: a consciência musical do ritmo* (1996), contendo exercícios que visam aprimorar a sensibilidade rítmica e que propõem um novo caminho para a percepção da idéia musical. A rítmica de Gramani já foi objeto de estudos aprofundados em COELHO (2011) e RODRIGUES (2001).

Gramani desenvolveu uma imensa quantidade de exercícios rítmicos, a maioria a duas vozes, aproveitando-se de toda a sua experiência como músico, regente, compositor e violinista que abrangia um largo espectro musical, da música medieval à música de tradição oral brasileira, passando pelo repertório orquestral e vários gêneros da música popular

brasileira. As derivações da rítmica stravinskiana em seu trabalho é nítida, embora Gramani não tenha deixado de permeá-la com fortes temperos da culinária musical brasileira. Por influência da professora Maria Amália Martins, Gramani começou a pensar no movimento corporal como meio de aperfeiçoamento da consciência rítmica. A partir dos conceitos postulados por Dalcroze no início do séc. XX, os estudos de rítmica de Gramani buscam o despertar da sensibilidade em contrapartida à racionalização, conduzindo o estudante a uma prática investigativa de ordem empírica. O ritmo aqui não é aquele relacionado às divisões métricas, ao compasso, à aritmética, e sim ao ritmo com balanço, expressividade e fraseado que ativam os sentidos durante os gestos e movimentos. Os exercícios rítmicos segundo o próprio Gramani (1996):

são sugestões para que o músico conte menos e sinta mais. Grande parte deles encontra-se em notação que foge da métrica usual, utilizando os agrupamentos rítmicos como tradução da idéia musical, deixando de lado o compasso como guia de acentuação. Na maioria dos exercícios encontram-se duas idéias musicais diferentes que deverão ser executadas simultaneamente, exigindo que o músico consiga sentir cada uma delas independente da outra (Gramani, 1996:15).

Em Gramani a rítmica é tratada como um aspecto da música que vai além da leitura, adquirindo uma conotação semântica que a distingue e a coloca em um patamar diferencial em relação à métrica. Esta estaria ligada à medida do tempo, ao metro, e a relativização das pulsações mínimas dentro de um determinado espectro de tempo, o *tactus*. Neste sentido, poderíamos estabelecer uma relação da métrica com a sintaxe, responsáveis pela organização do discurso, e da rítmica com a semântica, ambas atuando no nível do significado. Por isso, preferimos classificar os exercícios de Gramani como polirrítmicos e não apenas polimétricos. Eles buscam atingir um nível além da notação, além da regra, sobretudo pelo fato de existir um “pulsar musical” que atravessa o conceito de compassos e faz expandir a criatividade do músico. Gramani tangencia este tema ao se referir a *balanço*:

O balanço, a meu ver, é a possibilidade de, mesmo dentro de uma métrica rígida, conseguir fazer fluir uma idéia musical, seja ela de que caráter for, bastando que se consiga interpretar um ritmo não somente como um conjunto de durações, [...] mas sim como uma idéia inteira, com significado possível de ser trocado entre o intérprete e o ouvinte (GRAMANI, 1996:196).

## 2 | ABERTURAS E DIÁLOGOS TRANSCULTURAIS

O conceito de *time line* é um aspecto pouco explorado na obra de Gramani. Este termo, utilizado pela primeira vez pelo etnomusicólogo Kwabena Nketia em 1963, pode ser sintetizado da seguinte forma: “um ponto de referência constante sobre o qual a estrutura de frase de uma canção assim como a organização métrica linear de frases são guiadas” (AGAWU, 2006:3). A *time line* permeia grande parte da música africana e constitui uma das características da musicalidade das diásporas afro-americanas.

Nossa hipótese é que o (anti) método de rítmica de Gramani configura-se como um veículo potencialmente efetivo para a sensibilização de universos rítmicos organizados fora da simetria euro-centrista, epistemologicamente estabelecida no pulsar sincrônico do *tactus* e transmitida pela tradição musical ocidental de forma rígida por uma teoria rítmica *divisiva*, com tendência à racionalização proporcionada pela escrita. Por outro lado, dentro da perspectiva africana, o conceito de rítmica *aditiva* e as imparidades rítmicas geradas pela alternância de ciclos de dois e três pulsos básicos são a regra, e não o pulsar regular do *tactus*. Gramani não deixou nada escrito sobre *time line*, *imparidades rítmicas* e tampouco sobre *rítmica aditiva*. Estes conceitos só foram estabelecidos pelos etnomusicólogos precursores nos estudos da musicologia africana, como Jones, Nketia, Arom e Kubik a partir dos anos 60 e ganhando mais evidência nos anos 80, na mesma época em que Gramani publicava seu primeiro livro *Rítmica* (1984). Em uma era pré-internet onde a circulação de novas pesquisas exigia um tempo muito maior, Gramani não poderia dispor de elementos teóricos para estabelecer pontes com os conceitos mencionados acima. Entretanto, logrou atingi-los de forma prática. A abertura de um diálogo transcultural com a África, em que a musicalidade rítmica adquire um relevo patente, permitiu emergir elementos rítmicos identitários presentes tanto na música de lá quanto daqui.

Estes elementos estão significativamente presentes na música popular e de tradição oral brasileira, e este foi um ponto que interessou a Gramani. Para ele, não passou despercebido o fato de músicos formados informalmente por uma vivência prática dentro da música popular cultivarem a flexibilidade e o completo domínio semântico do ritmo, o que, por outro lado, eram fatores raros de serem encontrados nos músicos egressos da rigidez do Conservatório, calcada na decodificação racional do ritmo. As aberturas e diálogos estabelecidos por Gramani, porém, não param aí; estendem-se também às culturas europeias pré-modernas, fincadas na Idade Média. A estreita relação de Gramani com a música antiga e com a música de tradição oral pode ser detectada em elementos onde a coerência é estabelecida de forma assimétrica e aditiva, como nos exercícios baseados nas *séries rítmicas*. Tratam-se de estruturas agrupadas aditivamente que remetem tanto aos modos rítmicos medievais quanto ao ritmo da palavra dos trovadores onde longas e curtas se alternam nas proporções 3-2. A construção rítmica sob este ângulo tem sua regularidade e vibra naturalmente, mas recusa a se encaixar nas divisões de um relógio (FIAMINGHI, 2012). A idéia de contraponto onde cada frase existe sobre o tempo, gerando polirritmias, instiga o músico a despertar sua capacidade de concentração e possibilita a realização musical consciente e independente. Para Gramani contar é necessário, mas internalizar as durações de forma a despertar a musicalidade para além da notação deve ser seu esforço maior.

### 3 | TIME LINE

*Time line* ou *linha guia* é o termo empregado para representar uma linha rítmica curta, distinta, de ciclo simples executada por palmas ou por um instrumento de percussão de timbre agudo que serve como referência de tempo em meio a outras linhas rítmicas simultâneas. Pode ser chamado também de *bell pattern*, *topos*, *clave*, referência de fraseado ou linha temporal e é normalmente tocado por um agogô ou um par de claves. Representa uma camada da textura rítmica formada por tambores, chocalhos, palmas e vozes durante uma performance. Há um consenso geral de que esses ostinatos muito usados são fundamentais como referências temporais dentro de um grupo musical africano (AGAWU, 2006). Para Lezcano a *time line* mais simples deve consistir em uma alternância de motivos rítmicos binários e ternários criando uma dimensão rítmica assimétrica (LEZCANO, 1991 apud CANÇADO, 1999:20).



Fig.1: Padrão rítmico conhecido como *standard pattern* (AGAWU, 2006:1).

Conhecido como *standard pattern* o ostinato da figura 1 ocorre ao longo da região Oeste e Central da África assim como em parte da diáspora africana. Deriva-se de um padrão mais curto formado por cinco golpes sobre doze pulsos em proporções 2:3 onde 2 refere-se a um som curto e 3 a um som longo em uma sequência 23223. O *standard pattern* é um desdobramento deste, formado por sete pontos de ataque e construído sobre doze pulsos elementares, agrupando-se entre longas e curtas em proporção 2:1 (as longas com 3 pulsos são aqui agrupadas em 2 + 1). Ele não admite variações, mas pode aparecer rotacionado, ou seja, o ciclo pode ser iniciado em qualquer ponto. Uma vez iniciado o ciclo, ele se repete imutável ao longo da peça. Tal limitação é uma das razões pela qual alguns estudos fazem uma analogia entre a *time line* como função de metrônomo. Esta analogia, segundo Agawu, não é muito feliz, pois o metrônomo marca o tempo e não ritmo: “enquanto um metrônomo marca o tempo em lugar de moldá-lo, a *time line* utiliza um padrão rítmico esculpido para marcar o tempo” (AGAWU, 2006:7). Gramani, por sua vez, ao se referir ao uso do metrônomo como um auxiliar nos estudos rítmicos, destaca que é imprescindível abandoná-lo por um momento, para o músico desenvolver o seu “relógio-interior”, para “sentir-se interiormente a regularidade”, e que este é um processo subjetivo: “o nosso relógio interior não vai aprender de ‘ouvido’ com o metrônomo. Quem vai ‘ensinar’ o ouvido interior a manter a regularidade será um conjunto de processos (de concentração, percepção e crítica) que é individual, personalizado” (GRAMANI, 1996:55). Por essa razão, desaconselha o uso irrestrito do metrônomo, pois esse meio mecânico “não se

deixa influenciar por uma dominante, por uma conclusão de frase ou por um clímax rítmico” (idem, p. 55) é um fator limitador da sensibilidade musical. Ou seja, a relação de tempo marcado e tempo moldado utilizada por Agawu para diferenciar a *time line* da marcação ordinária do metrônomo, é também o pressuposto da regularidade como um formato subjetivo, conforme expresso por Gramani. Em ambos os casos, trata-se da marcação do tempo como uma questão semântica e não sintática.

O contraste entre as durações curtas e longas desempenha um papel importante ao se estabelecer o caráter fundamental desse padrão e seu potencial expressivo. A colcheia (curta) interrompe a sequência estável de semínimas (longas) por duas vezes introduzindo um elemento de desestabilidade e contrametricidade à *time line*. Como se trata de um ciclo que se repete rapidamente, as situações de tensão e resolução que os fragmentos ímpares da *time line* provocam causam dinamismo e movimento musical. Sachs (1953) já escrevia que a essência de toda a expressão musical se encontra na percepção do movimento orgânico através do ritmo. Para ele não se trata apenas de divisão do tempo, mas também da geração de novas expectativas por meio das resoluções das situações de tensão.

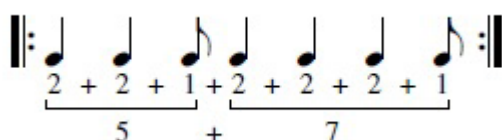


Fig.2: *Standard pattern* como uma estrutura aditiva (AGAWU, 2006:8).

Segundo Agawu, a representação da *time line* como 2+2+1+2+2+2+1 envolve uma concepção mais aditiva que divisiva quando se parte de uma análise estrutural. A formação de dois grupos irregulares ( 7 + 5 ) gera imparidades rítmicas que são responsáveis pela dualidade fundamental na construção de muitas formas expressivas africanas. Funcionam com aspecto de complementação, como pergunta e resposta e demonstram a força desse ostinato. Gramani explora em suas *Séries* rítmicas proporções semelhantes baseadas também em imparidades. São geradas por pequenas combinações formadas por adições gradativas de longas e curtas. Cada ideia musical se compõe de estruturas diferentes entre si mas com caráter próprio: as longas representam os apoios, enfatizados pela maior duração. As figuras 3 e 4 demonstram a proporção 2+1 (colcheia + semicolcheia) da primeira *Série* apresentada em *Rítmica*:



[2 + 1] [2 + 1+1] [2 + 1+1 +1] [2+1+1+1+1]



Fig.3: *Série 2-1*, n 1 de *Rítmica* (GRAMANI, 1988:19).



[2+1] [2 + 2 + 1] [2+2+2+1]

Fig.4: *Série 2-1*, n 2 de *Rítmica* (GRAMANI, 1988:19).

Para as culturas orais, como é o caso da africana, metros podem ter diferentes significados dependendo das convenções estilísticas que guiam sua utilização. A percepção de uma determinada métrica nem sempre é clara para cada indivíduo e os padrões ocidentais acabam impondo suas convenções. O *standard pattern* surge dentro de um contexto de dança com modos específicos de expressar som e movimento. Desse modo, a dinâmica gestual e a métrica estão imbricadas em sua origem. O deslocamento dos pés é um componente essencial quando se pensa em articulação métrica. Para o dançarino o ritmo guia a realização do gesto produzindo um significado que é o propósito final, e não o meio de sua produção. Agawu aponta que em danças da etnia Ewe pesquisadas por ele no Sul de Ghana, os pontos de apoio dos pés na dança ocorrem sobre semínimas pontuadas no ciclo de 12 pulsos sugerindo apoios a cada 4 batidas. Desse modo a *time line* característica da rítmica africana poderia ser reescrita em compasso composto. Observe que a regularidade da linha dos pés não deve interferir (produzir sincopas) na linha superior da *clave* :



Fig.5: *Standard pattern* interpretado metricamente (AGAWU, 2006: 20).

Gramani desenvolve e explora o potencial desta nova perspectiva que a séries aditivas fundamentadas em imparidades adquirem, quando sobrepostas a ostinatos regulares e realizadas a duas vozes. O resultado musical tem um novo sentido, e esse é o motivo da escrita em compassos desiguais, sem fórmulas de compasso. A *Série* exposta na figura 6 contém uma combinação de três novas figuras onde a semínima pontuada nada mais é que a soma de uma longa (colcheia) e uma curta (semicolcheia):

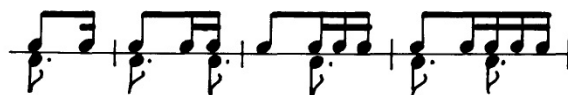


Fig.6: *Série 2-1*, n 3 de *Ritmica* (GRAMANI, 1988:19).

Nos exercícios Alternando 9/16 e 2/4 (GRAMANI, 1996) uma nova perspectiva é explorada: a linha inferior, dividida em graves e agudos, tem estrutura semelhante ao standard pattern, porém não em 12 pulsos, mas em 9. Um ciclo de 3 pulsos é subtraído. Os nove pulsos são agrupados de várias formas em 5+4 (nos exemplos abaixo, 2+2+2+3, e 3+2+2+2) - aproximando-se também aqui de um dos princípios básicos da time line, que é sua possibilidade de rotação - e intercalados com um compasso binário. A linha superior repete uma sequência que obedece as acentuações do compasso, gerando uma deliciosa distorção polirrítmica:



Fig.7: Alternando 9/16 e 2/4, de *Ritmica Viva*. Combinação 2+2+2+3

(GRAMANI, 1996:130).



Fig.8: Alternando 9/16 e 2/4, de *Ritmica Viva*. Combinação 3+2+2+2

(GRAMANI, 1996:133).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem dos estudos rítmicos de Gramani dentro das perspectivas abertas pela musicologia africana e pelas teorias rítmicas medievais, mostra-se promissora e permite desdobramentos ligados à performance e à criação musical. Está claro que

Gramani não utilizou referências diretamente da tradição oral: sua obra é construída por substratos de combinação de imparidades rítmicas e ostinatos, fixos ou variados. Nesses estudos há inúmeros exemplos que podem remeter a uma determinada *time line* como o universal 3 + 3 + 2 e suas rotações. Ao estudarmos a rítmica de Gramani levando em consideração esta perspectiva, saímos mais facilmente do campo da abstração e adentramos no âmbito do discurso musical, talvez nos aproximamos mais do que o autor dizia: “É muito fácil tomar os exercícios deste livro como um caminho que conduza a uma técnica virtuosística de leitura rítmica.[...] Porém, será um virtuosismo vazio, puro exibicionismo que não traz nenhum resultado que indique algum crescimento. [...] Se você encarar estes exercícios como desafios musicais e não métricos, resultará em crescimento” (GRAMANI, 1996:196).

## REFERÊNCIAS:

AGAWU, Kofi. **Structural analysis or cultural Analysis? competing perspectives on the “standard pattern” of West African rhythm**, Journal of the American Musicological Society, vol 59, nº1, pp. 1-46, 2006.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. **An investigation of West African and Haitian rhythms on the development of syncopation in Cuban habanera, Brazilian tango/choro and American ragtime (1791-1900)**. 1999. 233 p. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Music Education Faculty of Shenandoah Conservatory, Winchester, 1999.

COELHO, Marcelo. **Laboratório de composição e improvisação a partir da rítmica de José Eduardo Gramani: um relato dos processos metodológicos**. In: Revista Espaço Intermediário, ano II, n. IV, p. 104-121, São Paulo, 2011.

FIAMINGHI, Luiz Henrique. **O (Anti) método de rítmica de José Eduardo Gramani: uma proposta para o equilíbrio entre o sensorial e a racional**. In: VIII Simpósio de Cognição e Artes Musicais, p. 104-112, Florianópolis, 2012.

GRAMANI, J. Eduardo. **Rítmica**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

\_\_\_\_\_. *Rítmica Viva: a consciência musical do ritmo*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

RODRIGUES, Indione. **O gesto pensante: a proposta de educação rítmica polimétrica de José Eduardo Gramani**. São Paulo, 2001. Dissertação (mestrado) –ECA, USP, 2001.

SACHS, Curt. **Rhythm and tempo: a study in music history**. New York: W. W. Norton and Co, 1953. Acessado em 15/11/2015 : <http://jrm.sagepub.com/content/1/2/143.full.pdf>

## O USO DO GNU SOLFEGE COMO ELEMENTO FACILITADOR DA PERCEPÇÃO MUSICAL -UM OLHAR TECNOLÓGICO APLICADO À EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA-

**LUIZ ESPINDOLA DE CARVALHO JUNIOR**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

**RESUMO:** O presente trabalho busca analisar a utilização de software livre para o ensino musical, com atenção concentrada na relação ensino-aprendizagem do solfejo na escola pública brasileira. O programa escolhido foi o *GNU SOLFEGE* por ser gratuito, de fácil utilização e instalação simples. As principais conclusões advindas dos resultados iniciais deste artigo encorajam a utilização dessa ferramenta.

Palavras-chave: Solfejo, Tecnologia Musical, Educação Musical, *GNU SOLFEGE*.

**ABSTRACT:** The present work seeks to analyze the use of free software for music teaching, focusing attention on the teaching-learning relationship of solfeggio in the Brazilian public school. The program chosen was *GNU SOLFEGE* as it is free, easy to use and simple to install. The main conclusions from the initial results of this article encourage the use of this tool.

**KEYWORDS:** Solfeggio, Music Technology, Music Education, *GNU SOLFEGE*.

### 1 | INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Lei N° 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica (MARTINS, 2011), e sua adequação em até 3 anos a partir da promulgação da Lei, as discussões sobre a qualificação de mão de obra especializada e a logística da implantação desta Matéria no Currículo Escolar vieram à tona. Espera-se que o uso de conhecimentos de áreas interdisciplinares seja implementado junto com o conhecimento musical (AMARAL; PEREIRA, 2010). Passada a euforia inicial pela aprovação de Lei tão importante para a Educação e Cultura do nosso país, ficou evidenciada a falta de profissionais qualificados para preencher tantos postos de trabalho, as péssimas condições de trabalho e equipamento específico na escola pública brasileira, e a falta de material didático com alcance de divulgação maciça, de fácil entendimento e implementação.

Margeando estes aspectos negativos, observou-se um grande esforço do Governo Federal na década de 90 (PROINFO), pela implementação de laboratórios de informática em todas as escolas de nível básico do país, e posteriormente a implantação de banda larga educacional universalizada. Esse programa, denominado Projeto Banda Larga nas Escolas

Públicas Urbanas, contemplou todas as escolas públicas *urbanas*, devendo apenas estarem cadastradas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Este projeto tem estimativa de alcance de 50 milhões de estudantes brasileiros, 86% dos estudantes do país, de acordo com o documento da Anatel disponível em <http://www.anatel.gov.br/Portal/verificaDocumentos/documento.asp?numeroPublicacao=297390&pub=original&filtro=1&documentoPath=297390.pdf>, acesso em 08/09/2018.

A discussão acerca da utilização de softwares na educação musical (VENEGA; SOUSA, 2012), e uso da música contemporânea no ensino musical escolar brasileiro (BORGES, 2014), faz-se presente em um momento de globalização tecnológica exacerbada, em que a educação à distância aparece em pé de igualdade com a presencial (GOHN, 2009), reforçando a utilização de instrumentos pedagógicos cibernéticos de fácil disseminação.

Esperando contribuir com a discussão acerca do material didático que possa ser articulado em um grande programa de ensino musical nas escolas brasileiras (CORREIA, 2010), (PEREIRA, 2004), apresento o programa *GNU SOLFEGE*.

## 2 | DISCUTINDO O PROGRAMA *GNU SOLFEGE*

O *GNU SOLFEGE* surgiu em 7 de dezembro de 2002, e como o nome indica, faz parte do GNU PROJECT. O GNU LINUX é o sistema operacional mais usado no mundo em servidores de grande porte, por causa de sua confiabilidade operacional e robustez contra ameaças externas. Possui a filosofia do software livre, e foi iniciada por Richard Stallman (GNU) e Linus Torvalds (Linux), nos anos de 1983 e 1991 respectivamente. Foi escrito na linguagem Python e seu objetivo é proporcionar o aprendizado do solfejo e teoria musical (intervalos, acordes, escalas), por intermédio de softwares livres e sem fronteiras de copyright. O software livre é assim denominado porque respeita a completa liberdade dos usuários de computador, sendo permitido executar, copiar, distribuir, estudar, mudar e melhorar o software. A liberdade é a questão central do software livre, não estando concentrada na fixação pelo lucro capitalista incessante. Não confundir com o movimento Open Source que possui limitações quanto à liberdade econômica do código fonte.

O download do programa está hospedado em <http://ftp.gnu.org/gnu/solfege/>, sendo de fácil instalação. O sistema operacional utilizado para se testar o GNU SOLFEGE foi o Windows 8, demonstrando total compatibilidade com a versão baixada que foi a 3.22.2. Versões para os sistemas operacionais Linux e IOS também estão disponíveis no site do programa.

O menu Arquivo (figura1) apresenta as seguintes opções: Página Frontal, Página de Testes, Exercícios Recentes, Testes Recentes, Exercícios do Usuário, Buscar Exercícios, Selecionar Página Frontal, Editar Página Frontal, Exportar Exercícios para

Arquivos de Áudio, Impressão de folha de treinamento de audição, Gerenciador de Perfis, Preferências e Sair.

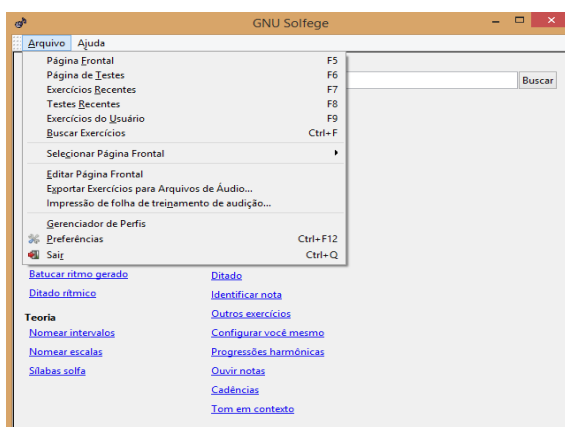


Figura 1

O programa apresenta a seguinte interface principal de opções (figura2): Intervalos, Acordes, Escalas, Ritmo, Outros e Teoria. Por questão de praticidade, analisaremos apenas uma janela de cada opção acima descrita.



Figura 2

No menu Intervalos várias opções para estudo estão disponíveis: intervalos melódicos ascendentes, descendentes, intervalos melódicos, intervalos harmônicos, cantar intervalos e comparar intervalos. A janela com os intervalos melódicos ascendentes (figura 3) contempla várias possibilidades de estudo intervalar. Interessante ressaltar que o programa aponta quantos acertos e erros que o estudante obteve em cada item estudado, oferecendo um relatório ao final de cada sessão de estudo (figura 4).





Figura 3

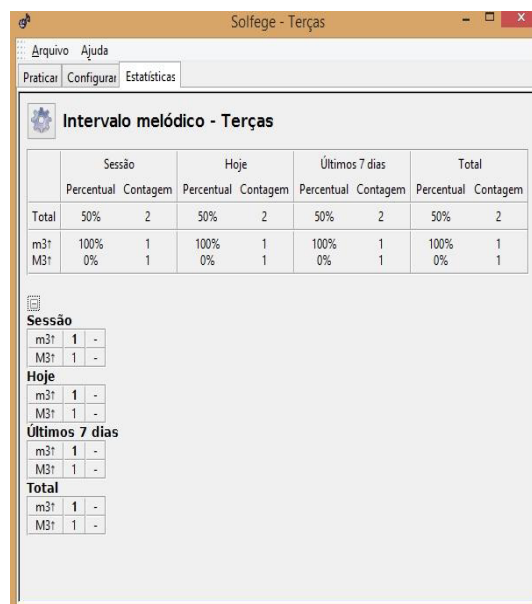


Figura 4

Acordes mostra uma janela (figura 5) com várias denominações de acordes na posição raiz. Como no item anterior, podemos clicar em qualquer acorde desejado e fazermos o treinamento auditivo com os respectivos resultados em relatório ao final da sessão de estudo.

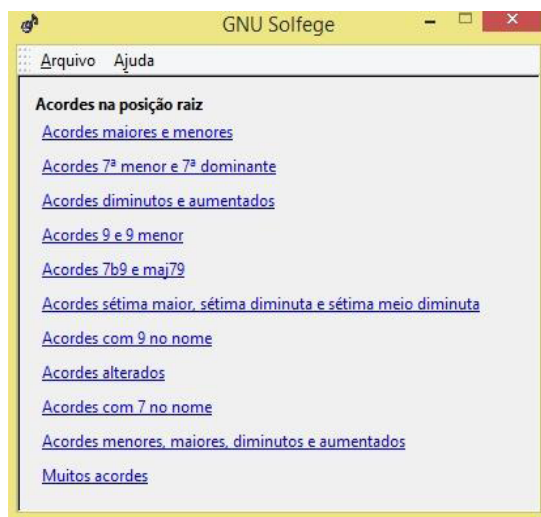


Figura 5

Já a seção Escalas possui apenas uma opção no menu inicial: Praticar. Selecionando-se esta opção (figura 6), as diversas possibilidades de escalas oferecidas pelo GNU SOLFEGE são apresentadas. A primeira opção Escala maior e seus modos (figura 7) mostra um submenu com fartas opções de estudos de escalas.

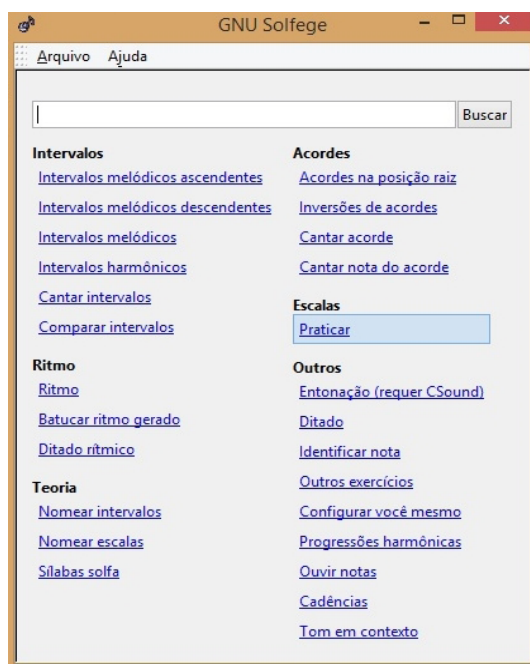


Figura 6

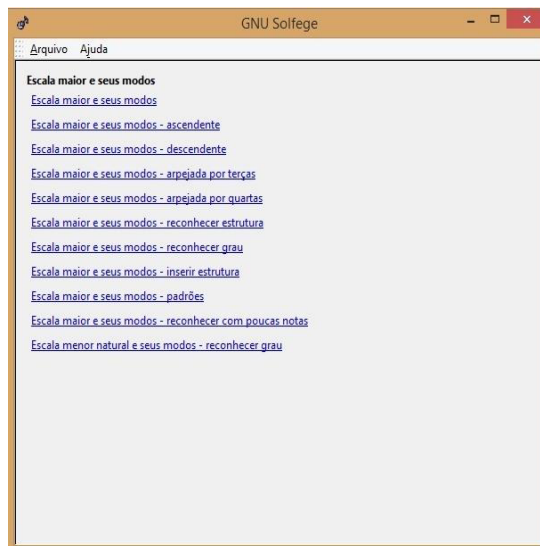


Figura 7

A janela Ritmo permite escolher inicialmente entre ritmo, batucar ritmo gerado e ditado rítmico. Na opção batucar ritmo gerado (figura8), percebemos que a configuração do mouse do computador deve estar ajustada para clique rápidos, caso contrário o computador retornará resultados sempre errados no score de relatório.



Figura 8

No item Teoria, temos as opções de nomear intervalos, nomear escalas e sílabas solfa (figura 9). Aqui percebemos que a tradução ainda necessita de aperfeiçoamento para esta versão. Será que por sílaba os autores não querem se referir a notas? Porque a nota Si é descrita por Ti nesta versão? (Figura 10). Mais uma vez, uma revisão na tradução utilizada no programa se torna desejável.



Figura 9

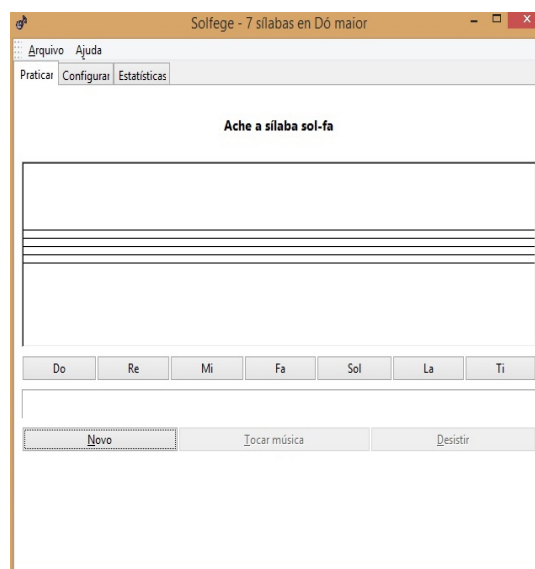


Figura 10

No menu Outros (Figura 11), consideramos que o programa apresenta as opções mais robustas de programação, com complexidade de utilização bem maior que nos itens anteriores.

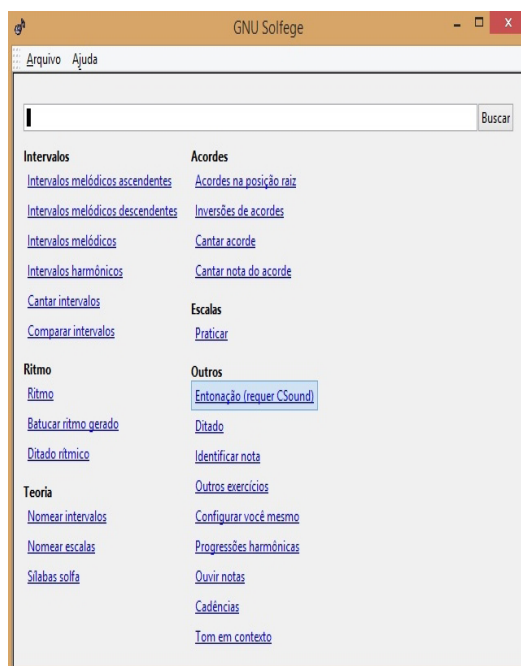


Figura 11

A primeira opção dada é Entonação. Esse subitem requer a instalação do CSound, e além desse pré requisito, temos que apontarmos o local de instalação do CSound nas Preferências do Programa. Notamos que esse item é bem interessante mas de difícil implementação, pois mesmo com o CSound instalado apresenta mensagem de erro (figura 12), ensejando assim um guia detalhado de instalação para leigos em operação e programação de computadores, além de exigir o manuseio do CSound de maneira básica. Mais uma vez observamos que a tradução ainda não está finalizada para esta versão, pois o programa pergunta se a quinta está bemolizada, “afinada” ou sustenizada. Dentro da classificação teórica, as quintas podem ser justas, aumentadas e diminutas. Acreditamos que esta seria a tradução mais adequada.

A outra opção a ser comentada neste artigo, pertencente ao menu Outros, é a chamada Configurar você mesmo (figura 13). Neste sub menu os intervalos harmônicos, melódicos, cantar intervalos, comparar intervalos, notas (id tone), ritmos compasso binário e ternário, batuque de ritmo e batuque de ritmo ternário podem ser customizados, atendendo às demandas de turmas e alunos específicos.

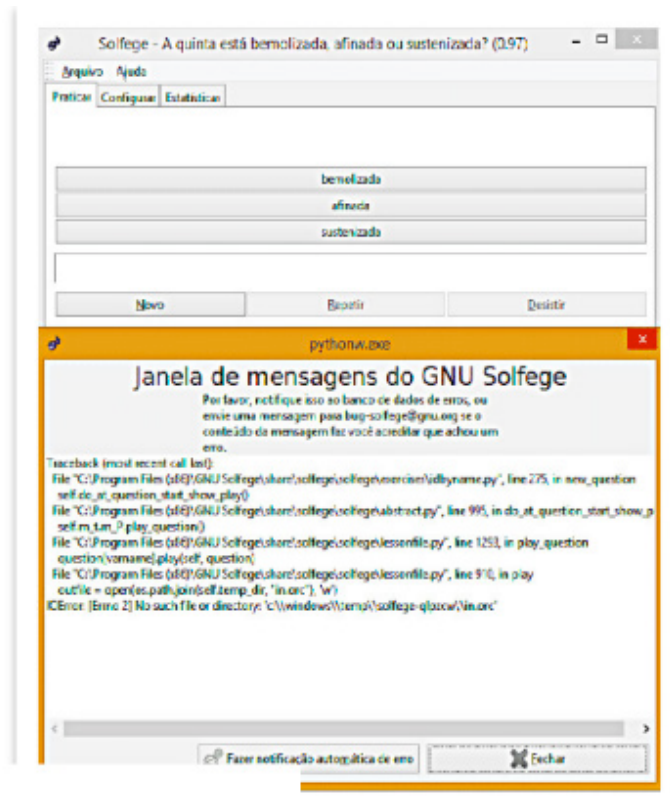


Figura: 12

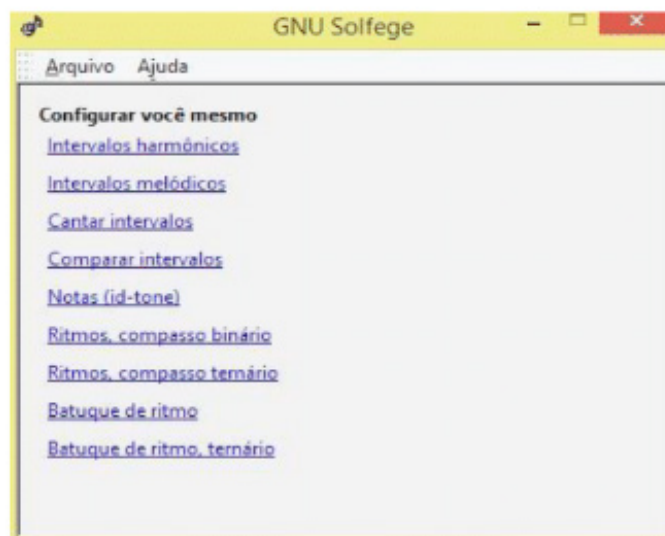


Figura: 13

### 3 | PRINCIPAIS CONCLUSÕES

*GNU SOLFEGE* apresenta forte concentração de vantagens pelo fato de ser gratuito, possuir fácil instalação e operação, extensa documentação técnica e o importante diferencial de permitir a 'customização' dos exercícios de acordo com as demandas específicas de cada turma.

As desvantagens observadas nesta versão do programa foram a tradução para



o português de forma incompleta no arquivo de ajuda e em alguns pontos dos itens de escolha do programa, bem como a constatação da interface possuir um design muito impessoal, típico das versões beta (considera-se como versão beta um software que ainda está na fase de testes e é disponibilizado para que os usuários possam contribuir com o seu desenvolvimento), o que pode atrapalhar o interesse de alunos que não são regulares acostumados a operar interfaces bem mais interativas.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Sérgio Tibiriçá e PEREIRA, Maria do Carmo Marcondes Pereira. Música pela música: lei 11.769/03 e a educação musical no Brasil. Anais da revista

ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - ISSN 21-76-8498, Vol. 6, No

6 (2010). Disponível em <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/view/2455/1979>>. Acesso em 9 de junho de 2014. BORGES, Alvaro Henrique. “

O compositor na sala de aula”: sonoro Paulo, 2014.

CORREIA, Flávia Trabalho de Curso. Curso de Música. São Paulo, 2010. - Paulo, 2009. Paulo, 2003. o de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs). Paulo, 2002. MARTINS, Adriana dos Reis. O Ensino da Música no Município de Palmas, Piauí, 2011. n. 1. CINTED-UFRGS v.2 no1.

Porto Alegre, março de 2007. o de 2004. PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>>. Acesso em 28 de maio de 2014.

VENEGA, Virgínia de Sousa e SOUSA, Walisson Pereira. Modelagem Participativa de um Software de Ensino Musical. Anais do Desafio 2012. Disponível em <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/desafio/2012/0015.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2014.

Links consultados:

<http://abemeduacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20>. Acesso em 25 de maio de 2014.

<http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalNivelDois.do?acao=&codItemCanal=1539&codigoVisao=4&nomeVisao=Cidad>. Acesso em 25 de maio de 2014.

<http://www.inep.gov.br>. Acesso em 25 de maio de 2014.

<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/viewFile/967/953>. Acesso em 25 de maio de 2014.

<http://savannah.gnu.org/projects/solfege>. Acesso em 25 de maio de 2014.

<http://www.solfege.org>. Acesso em 25 de maio de 2014.

## PERFORMANCE VOCAL: INTERPRETAÇÃO E CORPO EM INTER-RELAÇÃO

**Daniele Brigunte**

Camargo Guarneri Escola de Música  
Laranjal Paulista - SP

**Flávio Apro**

Universidade Estadual de Maringá  
Maringá – PR

**RESUMO:** Este artigo aborda a performance vocal, destacando o corpo do cantor como recurso técnico e expressivo. Ressalta, ainda, a relação entre o gesto corporal do cantor e a estrutura formal da obra executada. O conceito de interpretação é considerado como processo criativo interdisciplinar no qual a personalidade do intérprete, produto de sua história de vida, deve estabelecer relação com a estrutura formal da obra, a fim de obter um resultado interpretativo equilibrado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Performance vocal. Gesto corporal. Interpretação.

**ABSTRACT:** this article approaches vocal performance, pointing out the singer body as a technical and expressive resource. In addition, the article highlights the relation between body gesture of singer and the formal structure of the played piece. The interpretation concept is considered as an interdisciplinary creative process, where the interpreter personality, which is the result of their life history, should

set relationship with the formal structure of the piece, in order to achieve a balanced interpretative result.

**KEYWORDS:** Vocal performance. Body gesture. Interpretation.

### 1 | INTERDISCIPLINARIDADE E PERFORMANCE

A voz humana, enquanto recurso fonador integrante da fisiologia humana, perpassa toda a dinâmica cotidiana. Assim, a voz falada apresenta finalidades práticas e intenções, além de servir “para expressar sinais biológicos, sensações e sentimentos.” (VALENTE, 2013, pag. 24). Para realizar os propósitos vocais cotidianos, o indivíduo, apoiado em sua autopercepção e intuição, desempenha um gerenciamento de sua fisiologia como um todo, o que inclui movimentos e gestos.

No entanto, as exigências apresentadas pelo alto desenvolvimento do canto, em suas diferentes estéticas, extrapolam os recursos utilizados no cotidiano, uma vez que as linhas melódicas tornaram-se mais sofisticadas, “exigiram fôlego e resistência, tessitura ampla e muito controle, fazendo do corpo um instrumento demasiadamente limitado para os seus propósitos expressivos.” (VALENTE,

2013, p. 24).

Para Fucci Amato (2006), a arte de cantar requer desenvolvimento técnico e treino específico para se alcançar determinados resultados estéticos. Para a autora, cantar e falar são atividades essencialmente diferentes. No entanto, “o canto deve ser assim entendido como uma forma de expressão e comunicação dos sentimentos, tanto quanto a fala, sem dicotomizar a racionalidade que está presente na voz falada e a emoção inserida na voz cantada.” (FUCCI AMATO, 2006, p. 66).

Para que o cantor obtenha os resultados interpretativos adequados às obras que executa, é importante dominar amplo conhecimento técnico. Tomando a interpretação como produto de um processo criativo, entendemos que há aí, “uma correspondência entre música e as propriedades do corpo, ou seja, entre gestos e sensibilidade, envolvendo o imaginário e o real traduzidos por símbolos” (LABOISSIÈRE, 2007, p. 114).

O conhecimento amplo e interdisciplinar, coloca-se como condição à qualidade da performance vocal. Esse posicionamento opõe-se à visão fragmentada das diferentes áreas do conhecimento, uma vez que isto leva a “conhecimentos estanques, não produtores de ações eficazes no cotidiano social” (FUCCI AMATO, 2006, p. 66). A autora considera indispensável para cantores, professores de canto e regentes corais, os conhecimentos advindos das áreas da fonoaudiologia, otorrinolaringologia e pneumologia e afirma que por meio do diálogo científico interdisciplinar, será criada “a possibilidade de informação e formação de profissionais mais aptos e capazes de veicular o ensino de voz cantada com fundamentos fisiológicos vigorosos, baseados em procedimentos estudados e comprovados.” (FUCCI AMATO, 2006, p. 67).

Faz-se imprescindível, ainda, combater a dicotomia entre teoria e prática, presente em nossas instituições. Sobre esse problema, Apro (2006) afirma:

A relação entre interpretação e conhecimento está sendo cada vez mais recolocada sob bases epistemológicas, mesmo sob olhares céticos. Trabalhos recentes na área da performance musical no Brasil têm comprovado o efeito salutar da absorção do conhecimento numa execução: desde história da música, passando por uma sólida base teórica em harmonia, contraponto etc, até o diálogo com os domínios mais amplos da história geral, sociologia, filosofia e congêneres. (...) Numa performance, o que antes era explicado meramente como inspiração divina (intuição), “maneira correta” (tradição) passa, agora, a ser paulatinamente substituído por consistentes reflexões teóricas revertidas em conhecimentos aplicados na prática. (p. 27).

Importante salientar que o conceito de performance inclui múltiplos aspectos. Trata-se de um processo comunicativo que tem por função a transmissão da mensagem contida na obra, considerando os elementos concretos presentes no momento em que ocorre. “A performance é ação complexa pela qual a mensagem poética é simultaneamente aqui e agora, transmitida e percebida. Locutor, destinatário e circunstâncias se encontram concretamente confrontados, indiscutíveis.” (ZHUMTOR, 1997 apud VALENTE, 2013, p. .30).

No que se refere ao desempenho do cantor, Davidson (2001) afirma serem

necessárias uma variedade de habilidades e uma peça bem estudada. Para a autora “a intenção emocional, junto com a estrutura musical estabelecerão restrições à interpretação” (p. 236) e acrescenta que “a prática garante que aspectos interpretativos da performance tornem-se integrados com os meios em que o performer usa o corpo para produzir uma interpretação musical fluente e automatizada” (p. 236).

Importante salientar que o repertório vocal é constituído, quase em sua totalidade, por peças musicais atreladas a um texto. Este, contém uma mensagem específica que amplia as possibilidades de significação da performance por parte do intérprete, uma vez que estabelece relação com inúmeras áreas do conhecimento. Temos, portanto, uma especificidade interpretativa no caso dos cantores. As obras musicais portadoras de texto, oferecem ao intérprete um espectro de elementos ainda mais amplo e complexo. Cada um desses elementos pode, no entanto, representar uma via à “penetração” (PAREYSON, 1993) da obra e à construção de uma interpretação equilibrada por parte do cantor. De modo que

O instrumentista que interpreta e executa uma peça musical e o ator que representa um drama no palco, exercem uma atividade que tem como intuito exprimir e traduzir a obra, fazê-la viver na sua vida própria e executá-la em sua plena realidade audível e visível. O seu trabalho consiste não somente em decifrar a escrita simbólica e convencional em que a obra se acha registrada nas páginas ou no pentagrama, nem somente em apresentar a obra a um público sugerindo-lhe e facilitando-lhe a via de acesso à obra, mas consiste sobretudo em fazer de tal sorte que esse conjunto de sons reais, de palavras faladas, de gestos e movimentos que resulta de sua execução seja a própria obra em sua plena e acabada realidade. (PAREYSON, 1993, p. 211, *italico do autor*).

Em outras palavras, cabe ao intérprete desvendar os aspectos essenciais da obra que executa. Esses aspectos estão para além da obra, não estão revelados em sua estrutura formal e são, portanto, subjetivos. Essa condição explica porque as “execuções podem ser múltiplas e diversas sem que com isso fique comprometida a unidade e a identidade da obra de arte” (PAREYSON, 1993, p. 216). Para Apro (2006) “não é possível “manter” a essência de uma obra, mas sim “revelá-la” a partir das diversas leituras que cada executante imprime em sua interpretação” (p. 29).

Tais afirmações acerca da interpretação, levam-nos ao conceito de múltipla interpretabilidade (PAREYSON, 1993), no qual a um só tempo a obra exige execução para viver e “a execução não acrescenta à obra nada que já não lhe pertença” (p. 225). É com referência a essas condições, que o intérprete deve orientar-se na busca pelo equilíbrio em suas performances.

## **2 | CORPO: LIMITADOR E MEIO À INTERPRETAÇÃO**

O corpo, portador de recursos expressivos, deve ser gerenciado pelo intérprete com a finalidade de imprimir significados à obra musical executada. O intérprete deve respeitar a estrutura formal da obra, recusando-se a acrescentá-la elementos expressivo e/ou significados que lhe sejam estranhos. Assim sendo

A iniciativa do leitor consiste em formular uma suposição sobre a *intentio operis*. Essa suposição deve ser aprovada pelo conjunto do texto como um todo orgânico. Isso significa que sobre um texto se pode formular uma e só uma suposição interpretativa. A princípio, se podem formular infinitas. Mas, ao final, as suposições deveram ser provadas sobre a coerência do texto, e a coerência textual não poderá se não desaproveitar algumas suposições aventuradas. (ECO, 1992, p. 41, tradução nossa).

Dessa forma, o intérprete cantor deve construir a unidade entre os recursos corporais expressivos e a estrutura formal da obra que executa. Segundo Davidson (2001), pesquisas na área têm confirmado o papel fundamental dos movimentos corporais na transmissão da mensagem musical. A autora afirma haver um link entre as intenções identificáveis do intérprete e a estrutura musical, explicando que

(...) pareceu provável que momentos estruturais chave (um trecho de cadência, por exemplo) foram os mais óbvios indicadores da intenção expressiva no movimento. Em outras palavras, um momento estrutural significativa forneceu um ponto central em torno do qual uma expressão de movimento específica poderia ser organizada. (DAVIDSON, 2001, p. 239, tradução nossa).

No exemplo acima, fica clara a inter-relação existente entre estrutura formal e gesto corporal. A mesma autora observa como alguns gestos miméticos aprendidos de professores ou outros performers podem fornecer intenção expressiva à performance dos cantores. E alerta que

(...) esses gestos podem ter efeitos positivos ou negativos na performance. Positivamente, eles podem fornecer informação que ajuda a entender a performance, uma vez que os gestos podem intensificar e clarear os significados mesmo quando o movimento em si é supérfluo à produção do todo musical. Em outras palavras, eles podem ser um nível de movimento “superficial” – uma espécie de retórica – que o intérprete adiciona à performance. No lado negativo, se esses gestos não são consistentes com a intenção do intérprete, eles podem criar tensões físicas que podem inibir a fluência técnica e prejudicar os ouvintes com incoerências entre os gestos adotados e a intenção da performance. (DAVIDSON, 2001, p. 240, tradução nossa).

Na análise acima, temos um problema interpretativo comum aos músicos e, mais especificamente, aos cantores: a construção de unidade entre a estrutura da obra, as intenções e a expressão corporal do intérprete. Para alcançar esse resultado, intérpretes devem buscar equilíbrio entre suas personalidades, constituídas de determinadas história e cultura, com os elementos objetivos da obra. A performance (entendida como produto de um processo criativo) que se mostra negligente, ou mesmo indiferente a essa fundamental necessidade, comete necessariamente uma falha ética e corre o risco de fracasso, no que se refere à estética e à transmissão da mensagem contida na obra. Apro (2004) alerta que

pelo fato de que o executante não escapa das condições de sua existência tais como tempo, formação, cultura, ideologia, psicologia, momento histórico etc., sua mediação está sempre sujeita a uma atividade mais criativa e produtora e menos conservadora e protetora (p. 37).

Assim, a dificuldade ineliminável do trabalho do intérprete está em afastar-se, o

quanto possível, dos elementos que compõe sua personalidade, aproximando-se da essência da obra (sua lei interna). Esta deve direcionar todas as ações do performer. Esse exercício Pareyson (1993) denomina congenialidade. O autor observa que a interpretação bem sucedida não requer a total neutralidade do executante, mas que a compreensão da obra “pressupõe congenialidade” (p. 234). Segue afirmando:

A penetração [da obra] constitui o prêmio da simpatia, a descoberta ocorre como ato de sintonia e a revelação corresponde à afinidade espiritual: isso explica as dificuldades e as falhas da interpretação, quando a diferente espiritualidade produz situações não congeniais e incompatíveis e provoca antipatia e insensibilidade (PAREYSON, 1993, p. 234).

Cabe ao intérprete, identificar e despertar a congenialidade de que dispõe, quando esta não se apresenta da maneira espontânea durante o processo de “penetração” da obra. Em síntese, a compreensão da obra em nível mais profundo, é condição para que o cantor intérprete construa uma performance na qual as diferentes retóricas (música, texto, gestos) apresentem coerência na transmissão da mensagem contida na obra. Assim sendo

Cada intérprete é ao mesmo tempo e necessariamente um executante. A recíproca não é verdadeira. (...) Mas por escrupulosamente notada que esteja uma música e por garantia que se tenha contra qualquer equívoco na indicação dos tempi, matizes, ligaduras, acentos, etc..., contem sempre elementos secretos que escapam a definição, já que a dialética verbal é impotente para definir inteiramente a dialética musical. Estes elementos dependem, pois, da experiência, da intuição, do talento, em uma palavra, daquele que está chamado a apresentar a música (STRAVINSKY, 1996, p. 147).

Torna-se evidente a insuficiência da partitura enquanto meio para se alcançar uma compreensão profunda da obra e, por consequência, construir uma performance “multimídia” (VALENTE, 2013). Na atividade dos cantores, “os movimentos de uma performance musical mostram como música e ação combinam-se para criar um trabalho “diferente”, não simplesmente uma peça musical (...)” (COOK, 2000 apud DAVIDSON, 2001, p. 246, tradução nossa).

Nossa reflexão, procurou delinear os contornos do papel do corpo humano, em suas múltiplas dimensões, na construção do processo interpretativo e da realização da performance vocal. Acreditamos estar, minimamente evidente, que o corpo oferece simultaneamente, uma infinidade de recursos e limites ao desempenho dos cantores. Sendo assim, investigações e recomendações relativas à saúde e hábitos, são de fundamental importância para futuros trabalhos na área da performance vocal.

## REFERÊNCIAS

APRO, Flávio. **Interpretação musical: um universo (ainda) em construção**. In: LIMA, Sonia Albano de (Org.) Performance e Interpretação Musical: uma prática interdisciplinar. São Paulo: Musa editora, 2006. p. 24-37.

APRO, Flávio. **Os Fundamentos da Interpretação Musical: aplicabilidade nos 12 estudos para**



**violão de Francisco Mignone.** São Paulo, 2004. 121 p. + anexos. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Música, Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2004.

DAVIDSON, J. *The role of the body in the production and perception of solo vocal performance: a case study of Annie Lennox.* 2001 Disponível em: <http://msx.sagepub.com/content/5/2/235>. Acesso em: 25 abr. 2016.

ECO, Umberto. *Los Limites da la Interpretacion.* Tradução de Helena Lozano. Barcelona: Lumen, 1992.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Voz cantada e performance relações interdisciplinares e inteligência vocal.** In: LIMA, Sonia Albano de (Org.) Performance e Interpretação Musical: uma prática interdisciplinar. São Paulo: Musa editora, 2006. p. 65 - 79.

LABOISSIÈRE, Marília. **Interpretação Musical: a dimensão recriadora da “comunicação” poética.** São Paulo: Annablume, 2007.

PAREYSON, Luigi. **Estética: teoria da formatividade.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

STRAVINSK, Igor. **Poética Musical em 6 Lições.** Tradução de Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1996.

VALENTE, Heloísa de A. Duarte; **Os grãos quase graúdos da voz.** In: VALENTE, Heloísa de A. Duarte & Coli, Juliana (org.). Entre Gritos e Sussurros: os sortilégios da voz cantada. São Paulo: Letra e Voz, 2013. p. 21-33.

## PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA E SUA APLICABILIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM ESTUDO COM ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM CUIABÁ

**Vivianne Aparecida Lopes**

Universidade Federal de Mato Grosso  
Departamento de Artes, Cuiabá – Mato Grosso

**Taís Helena Palhares**

Universidade Federal de Mato Grosso  
Departamento de Artes, Cuiabá – Mato Grosso

**RESUMO:** Este artigo discute questões inerentes à utilização de diferentes perspectivas metodológicas de educação musical no contexto da educação básica pública em Cuiabá – Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apresenta, primeiramente, perspectivas teóricas sobre as principais metodologias desenvolvidas no século XX para o ensino de música. Em seguida, descrevendo a abordagem utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, método qualitativo, aponta os recursos empregados para a coleta de dados. Após esta etapa de contextualização, o trabalho é conduzido com a apresentação dos resultados, que indicam que a utilização de diferentes perspectivas metodológicas de educação musical (tradicional, contemporânea e livre) pelos estagiários do curso de Licenciatura em Música contribui para que tenham uma formação e atuação mais consistentes neste período de realização dos estágios e para o desenvolvimento de propostas mais ricas e assertivas para os alunos da educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** metodologias ativas em educação musical, estágios obrigatórios, educação básica.

**ABSTRACT:** This paper discusses issues inherent to the use of different methodological perspectives of musical education within the context of public basic education in Cuiabá - Elementary and Middle School. It presents, first, general theoretical perspectives on the main methodologies developed in the 20th century for music teaching. Then, describing the approach used for the development of the research, qualitative method, also points out the resources employed for data collection. After this stage of contextualization, the work is conducted with the presentation of the results that, in short, indicate that the use of different methodological perspectives of music education (traditional, contemporary and free) by pré-service teachers of Music Degree course contributes for having more consistent training and performance in this period of internships, and for the development of richer and more assertive proposals for students in basic education.

**KEYWORDS:** active methodologies in music education, mandatory internships, basic education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Ao longo do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), os alunos têm contato, em diferentes componentes curriculares que antecedem os estágios, com perspectivas metodológicas variadas de educação musical tanto brasileiras como estrangeiras. Estas disciplinas funcionam como uma preparação para os licenciandos, no sentido de os munir com diferentes estratégias para a atuação em sala de aula e em projetos sociais. Percebe-se, contudo, que ao entrarem no âmbito dos estágios, os alunos têm dificuldade em articular o que foi estudado e vivenciado nestas disciplinas com as suas práticas em sala de aula. Argumentam principalmente que as metodologias ativas em educação musical do século XX, desenvolvidas em outros países, não se aplicam à realidade brasileira e principalmente ao âmbito do trabalho nas escolas públicas. É da análise deste contexto que surgiu o problema de pesquisa.

As investigadoras, professoras da área de estágio, refletiram sobre a possibilidade de se realizar um trabalho diferenciado com os estagiários, projeto que foi implementado nos semestres de 2017/1 e 2017/2. Em rodas de conversa realizadas com os alunos nos semestres anteriores – 2016/1 e 2016/2, ficou visível as dificuldades dos alunos para escolherem os conteúdos e procedimentos metodológicos a serem trabalhados ao longo do estágio. Deste modo, as professoras supervisoras viram a possibilidade de levar os professores em formação a conhecerem de modo mais aprofundado as metodologias ativas em educação musical e a partir deste conhecimento, selecionarem metodologias diferenciadas e possíveis de serem adaptadas ao contexto brasileiro.

Neste escopo, através da leitura e discussões de textos e dos debates e atividades práticas desenvolvidos em aula, em grupo, os estagiários do ensino médio selecionaram tanto no semestre de 2017/1, como no semestre de 2017/2, duas metodologias ativas, sendo uma da primeira geração, e uma da segunda geração. Abriu-se espaço ainda para o desenvolvimento de uma proposta metodológica livre ajustada aos interesses dos alunos. Já os alunos com atuação no Ensino Fundamental, selecionaram uma das seguintes metodologias ativas: Kodaly, Dalcroze (primeira geração), Schafer e Paynter (segunda geração). A escolha por estas metodologias se deu também pela observação realizada nas escolas pelas pesquisadoras, locais de atuação dos estagiários, considerando sua estrutura física e materiais/instrumentos musicais disponíveis.

Pretendeu-se assim estudar a problemática ao nível do discurso e da ação dos professores em formação, englobando também a apreciação do professor da disciplina de estágio na Universidade, de modo a procurar respostas para o seguinte problema de investigação: De que forma a utilização de diferentes perspectivas metodológicas de educação musical (tradicional, contemporânea e livre) pode contribuir para a formação dos professores de música e para o desenvolvimento dos alunos da educação básica no contexto da disciplina de estágio supervisionado?

Importou problematizar se os estagiários conseguiam ou não uma efetiva melhoria nos resultados das suas práticas neste contexto através da utilização de diferentes perspectivas metodológicas e verificar também quais destas metodologias tiveram mais impacto nas aprendizagens dos alunos. Visando a concretização de um trabalho sólido de análise e pesquisa, fundamentou-se em um primeiro momento o estudo através de um quadro teórico de referência sobre as metodologias ativas em educação musical e na segunda parte, focou-se no enquadramento metodológico do estudo e na apresentação dos resultados – percepção dos estagiários e percepção das supervisoras – abrindo-se espaço posteriormente para as considerações finais.

## **2 | METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: PERSPECTIVAS GERAIS**

Ao longo de décadas o ensino de música foi direcionado a uma minoria e desenvolvido com a finalidade de formar virtuosos através do aperfeiçoamento técnico. No entanto, a partir dos séculos XVII e XVIII, através das ideias inovadoras dos precursores dos métodos ativos em educação musical, um novo formato de ensino começa a ser proposto. Dentre estes pensadores destacam-se Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Fröbel. (FONTERRADA, 2005). Segundo Fonterrada (2005), um dos princípios base destes autores consistia na ideia de trabalhar a vivência antes da leitura musical e respeitar o interesse e o desenvolvimento natural das crianças/alunos. Ao longo do século XIX estas ideias continuaram sendo defendidas e propagadas por filósofos, pedagogos e músicos, o que culminou, no século XX, com o surgimento dos métodos ativos em educação musical.

Como o próprio nome denota, os métodos ativos pressupõem a atuação ativa do aluno no próprio processo de aprendizagem. Neste contexto, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a trabalhar dando voz ao aluno (Roldão, 1999) e indo ao encontro dos seus interesses e vivências. Dentro desta nova forma de se pensar o ensino de música há também a defesa de que o ensino de música deve chegar às escolas e atender a toda a população, não apenas a uma elite minoritária. (FONTERRADA, 2005).

Como principais representantes destas abordagens destacam-se na primeira metade do século XX: Kodály, Dalcroze, Willems, Orff e Suzuki, que apesar das ideias inovadoras, estão arraigados a uma perspectiva mais tradicional do ensino de música – trabalhando dentro do espectro tonal e modal. Na segunda metade do século XX surgem os autores que trabalham a educação musical a partir da ótica da música contemporânea, fugindo dos parâmetros modais e tonais e se valendo também de imprecisão rítmica e recursos tímbricos variados, como o uso alternativo dos instrumentos convencionais, recursos eletrônicos e objetos diversos disponíveis em sala de aula. O foco destes pedagogos é explorar a criatividade e refletir criticamente sobre os sons que a sociedade produz hoje. Dentro desta corrente destacam-se os

estudos de Schafer, Paynter, Self, entre outros (MATEIRO; ILARI, 2011; FONTERRADA, 2005). Apesar dos princípios específicos que caracterizam cada abordagem, em todas elas vê-se a necessidade de um novo educador e uma nova proposta de ensino de música, uma proposta que integre o aluno em seu processo de aprendizagem.

Autores como Kodály, por exemplo, trazem o canto como tônica de trabalho valorizando também a cultura nacional, o folclore, o que é do povo. Neste contexto, defende que o canto seja levado para todas as escolas do país, Hungria, fomentando a vivência musical antes da leitura de signos. (MATEIRO; ILARI, 2011). Outro autor amplamente comentado e utilizado no contexto da educação musical é o suíço Dalcroze. Partindo do questionamento de um aluno em uma de suas aulas, Dalcroze mudou sua forma de conceber o ensino de música desenvolvendo uma proposta voltada para a música e o movimento, a eurritmia, através de uma profunda conscientização rítmico-corporal. Destaca-se também neste contexto o trabalho estruturado pelo discípulo de Dalcroze, Willems. O pedagogo, inspirado nas ideias de Dalcroze, pensou no desenvolvimento acurado da percepção auditiva, e promoveu, também através da utilização do canto, uma proposta de educação musical focada no aluno. (MATEIRO; ILARI, 2011; FONTERRADA, 2005).

O alemão Carl Orff também fomentou a implementação de novas formas para se ensinar música. Para este fim desenvolveu o instrumental Orff, com o intuito de permitir que os alunos, ainda crianças, tivessem contato com a vivência musical e explorassem aspectos como improvisação e trabalho colaborativo. Ainda dentro do bloco de pedagogos da primeira metade do século XX destaca-se Suzuki. O educador, preocupado com as condições do Japão pós-guerra, estruturou uma proposta de ensino musical voltada para a perspectiva humana. O intuito de Suzuki não era formar virtuosos, mas seres humanos melhores através da música. Para este fim, envolveu diretamente os pais no processo de ensino e aprendizagem. Fomentou também a audição, a imitação e a repetição, com o intuito de levar os alunos a vivenciarem/tocarem o instrumento antes de aprenderem notação musical. (MATEIRO; ILARI, 2011; FONTERRADA, 2005).

No que concerne à corrente contemporânea de educação musical, um dos primeiros autores a se destacar neste contexto é o canadense Murray Schafer. Schafer defende um ouvir consciente e a melhoria do entorno sonoro, trabalhando fortemente com o conceito de paisagem sonora e composição criativa a partir da percepção destes sons. Quanto à abordagem de John Paynter, destaca-se a escuta ativa e experimental. A composição através da exploração sonora criativa também é fundamental em Paynter, destacando-se ainda o trabalho com a música de vanguarda, especialmente eletroacústica. Outro autor britânico que se destacou nesta corrente contemporânea é George Self, através do estímulo que deu a uma nova escuta e às habilidades criativas dos alunos. Recorreu fortemente também à partitura não convencional, valendo-se de símbolos diversos e simplificados em uma notação musical mais imprecisa e livre no sentido interpretativo. (VALIENGO, 2005).

Conhecendo os aspectos gerais sobre estas diferentes abordagens metodológicas para o ensino de música e refletindo sobre as possibilidades de utilização das mesmas na educação básica brasileira, é possível constatar que na perspectiva de autores como Fonterrada (2005), Mateiro e Ilari (2011), Valiengo (2005), Figueiredo (2012) e Bomfim (2012) torna-se fundamental se valer destas metodologias e abordagens em sala de aula. Contudo, deve-se buscar conhecer efetivamente estas propostas para utilizá-las de forma assertiva nas escolas.

Segundo Bomfim (2013), com o surgimento destas metodologias, a questão do talento, tão importante até o século XIX, é tirada da tônica do aprendizado musical sendo substituída pela ideia de que todos podem aprender música.

Essas ideias giram em torno de um aprendizado para a população em geral. Esse pensamento está de acordo com o projeto de implantação do ensino de música nas escolas. Porém, é preciso esclarecer que toda e qualquer ação nesse sentido exige conhecimento e escolha. [...] para utilizar essas metodologias é necessário um profundo estudo sobre elas. (BOMFIM, 2013, p. 83).

Refletir e pensar sobre os diferentes contextos das turmas também se torna fundamental para que as propostas de aula sejam adequadas aos alunos e tragam resultados prolíficos. Todas foram construídas em contextos diferentes, com propostas ajustadas à realidade cultural de cada país.

É importante ressaltar que todas as adaptações metodológicas para contextos específicos podem trazer resultados positivos, contribuindo para o ensino de música de um modo geral. Ao mesmo tempo, é fundamental que se compreenda que a adaptação dos métodos não significa sua aplicação direta, sem considerar a diversidade cultural e educacional dos diversos contextos sociais. (FIGUEIREDO, 2012, p. 86)

Neste sentido, torna-se patente o papel do professor no sentido de ajustar estas metodologias e buscar abordagens que contribuam para um ensino de música sólido, que atenda e seja atento “às necessidades e aos anseios do mundo contemporâneo e da escola na atualidade, contemplando os diferentes sujeitos que caracterizam nosso universo cultural e a diversidade de expressões musicais que circundam a nossa vida.” (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 73).

### **3 | ESTUDO EMPÍRICO: A APLICABILIDADES DAS METODOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CUIABÁ**

#### **3.1 Enquadramento do Estudo**

As disciplinas de estágios supervisionados são oferecidas na UFMT tanto para atuação dos estagiários em contexto de projetos sociais, como no contexto da educação básica. Esta pesquisa teve como foco os estágios que preveem a atuação dos estagiários na educação básica, disciplinas ministradas pelas investigadoras. A disciplina Estágio Supervisionado em Educação Musical A trabalha com a formação de



professores para atuação no Ensino Fundamental e a disciplina Estágio Supervisionado em Educação Musical C atua com a formação voltada para o Ensino Médio. São duas turmas diferentes designadas, respectivamente, como ESEM A e ESEM C.

O trabalho desenvolve-se numa lógica semestral e os estagiários têm que cumprir neste período uma carga horária de 40 horas de regência em sala de aula. Assim, a pesquisa foi concretizada por meio da atuação direta dos estagiários no âmbito da educação básica – Ensino Fundamental (A) e Ensino Médio (C) e a análise realizada nas turmas de 2017/1 e 2017/2.

No que diz respeito ao modelo metodológico adotado, centrou-se em uma abordagem qualitativa e interpretativa com recurso a técnicas qualitativas em anuência às questões de investigação. Tendo como base a questão problema apresentada – de que forma a utilização de diferentes perspectivas metodológicas de educação musical (tradicional, contemporânea e livre) pode contribuir para a formação dos professores de música e para o desenvolvimento dos alunos da educação básica no contexto da disciplina de estágio supervisionado – vislumbrou-se a possibilidade de se criar um espaço dinâmico e complementar de formação no âmbito das disciplinas de estágios supervisionados, articulando diferentes propostas metodológicas de educação musical.

O recurso a esta estratégia teve como propósito também evidenciar as concepções dos estagiários sobre os métodos ativos em educação musical, oferecendo lugar para que conhecessem e selecionassem as abordagens que em suas percepções fossem mais ajustadas à realidade das escolas e dos alunos com os quais estavam trabalhando.

Conhecendo estes aspectos, explicita-se a seguir o modo como se procurou dar respostas às subquestões de investigação que partiram do referido problema:

1. Como os estagiários percebem os métodos ativos em educação musical e sua utilização na educação básica? – **Discussões e relatos dos estagiários no âmbito das disciplinas de estágio A e C.**

2. Qual o impacto da utilização destas diferentes perspectivas metodológicas (tradicional, contemporânea e livre) nas aprendizagens dos alunos da educação básica? – **Atuação prática dos estagiários nas escolas públicas de ensino fundamental e médio e relatório crítico diário das aulas lecionadas e dos seus resultados; relatórios de supervisão de aulas desenvolvidos pelas investigadoras/ professoras orientadoras dos estágios.**

3. Qual o impacto da utilização destas diferentes perspectivas metodológicas na formação dos professores de música? – **Análise do portfólio e do relato de experiência produzido pelos alunos ao final das disciplinas de estágio A e C e análise dos registros críticos de supervisão desenvolvidos pelas investigadoras.**

A escolha do objeto de investigação incidiu sobre as perspectivas metodológicas para o ensino de música e sua aplicabilidade no contexto da educação básica brasileira por ser uma das áreas de atuação de base das investigadoras no âmbito do curso de licenciatura em música, bem como pelo fato de, neste contexto, os estagiários

ingressarem com perfis e experiências completamente diversas e denotarem dificuldades significativas ao pensarem suas propostas de ensino e de aulas, bem como em se valerem das metodologias ativas aprendidas durante o curso em suas propostas de estágio. Estas dificuldades geram, por si, lacunas no processo de formação docente e na atuação prática dos estagiários, contexto em que se espera, exerçam de forma efetiva o seu papel enquanto professores criando estratégias que promovam o desenvolvimento musical dos alunos.

Neste sentido, a investigação foi também exploratória na medida em que buscou perceber melhor o objeto de estudo na conjuntura de atuação dos seus atores – professores universitários (supervisor de estágio), professores em formação (estagiários) e os alunos da educação básica (receptores ativos das propostas).

### **3.2 Percepção dos Estagiários Sobre a Utilização das Metodologias Ativas em Sala de Aula**

A partir da análise dos dados coletados através dos portfólios e artigos produzidos pelos alunos da disciplina de Estágio C foi possível constatar em resposta à primeira subquestão de investigação levantada, que os estagiários de um modo geral percebem os métodos ativos em educação musical como importantes à formação do professor de música. Contudo, quanto à utilização dos mesmos na educação básica, consideram ser necessário um conhecimento mais profundo e significativo, conforme refere o estagiário G:

Na disciplina de estágio C deve-se elaborar um plano de ensino pensando na aprendizagem dos alunos, mas algumas vezes os estagiários não apresentam respostas ao conteúdo e/ou metodologia abordado pelo professor da disciplina, e assim, acaba ficando pouco interessante para os alunos.

Percebe-se assim que os alunos têm dificuldade para articular a vivência das metodologias que estudaram no decorrer do curso com a prática real de sala de aula. Esta percepção é apontada pela maioria dos estagiários que não se sentem preparados, com base na componente teórica que tiveram sobre as metodologias, para atuarem de forma prática com estas abordagens.

Dentro deste contexto, destacam também a necessidade de se ajustar estas metodologias à realidade das escolas nas quais atuam. “Cada método aborda uma maneira de ensino aprendizagem onde cabe ao estagiário de música adaptar estes métodos à realidade de ensino onde está inserido” (Estagiário T). Isto evidencia, portanto, que os estagiários consideram sim ser possível utilizar estas metodologias na educação básica, desde que haja formação adequada e adaptação aos diferentes contextos escolares.

No que diz respeito ao ESEM A, verificou-se também a importância dada pelos estagiários no que diz respeito ao conhecimento dos métodos ativos na sua formação.

Nos documentos e depoimentos anexados aos portfólios, os alunos reconhecem que existe uma grande variedade de orientações e que cabe ao professor, através da pesquisa, experimentar e escolher o que for mais adequado à sua realidade.

Considero que o ponto de encontro de todas essas possibilidades de propostas pedagógicas para a educação musical é ir além do desenvolvimento dos conceitos teóricos musicais, é proporcionar a experimentação musical, seja associado aos movimentos corporais, do canto e da exploração dos sons. O professor de hoje pode planejar suas aulas a partir de todas essas possibilidades de orientações, e de outras que também existem, não mencionadas aqui, sempre refletindo as experimentações práticas com seus alunos, para caminhar sempre além do aprender conceitos, desenvolvendo mesmo é o fazer musical, a prática e a criatividade. (ESTAGIÁRIO P)

Apontam ainda que não é uma tarefa fácil e que o professor deve se orientar sempre pela pesquisa uma vez que “... o ensino não termina quando colamos grau” (Estagiário E) referindo-se ao trabalho enquanto educador, quando assumir uma sala de aula como profissional.

Quanto ao o impacto da utilização destas diferentes perspectivas metodológicas (tradicional, contemporânea e livre) nas aprendizagens dos alunos da educação básica ambos os grupos de estágio, 2017/1 e 2017/2, apontaram, apesar dos desafios, estes impactos como positivos. Consideram-se, contudo, as seguintes percepções acerca de cada metodologia utilizada:

- Metodologias ativas da primeira metade do século XX – Kodály, Willems e Dalcroze:

Por se tratarem de metodologias tradicionais que recorrem a padrões tonais, rítmicos, canto/canções, os estagiários pensaram em um primeiro momento que se aproximariam mais da realidade dos alunos da educação básica. Contudo, para os alunos do ensino médio, não tão fáceis de serem trabalhadas, em função dos alunos deste contexto não se sentirem confortáveis para cantarem e muitas vezes relacionarem este tipo de atividade com o público infantil. Com estes desafios, os estagiários apontaram problemas não com a utilização da metodologia em si, mas com a indisciplina e falta de interesse dos alunos, o que prejudicou o desenvolvimento do trabalho.

Há, no entanto, resultados um pouco diferentes relativamente à turma de 2017/1 e à turma de 2017/2. Para a primeira, o uso da abordagem *Kodalyana* foi mais assertivo. Os alunos do ensino médio responderam melhor ao trabalharem o canto, por exemplo, através de um repertório folclórico mais conhecido dos alunos, como o baião e o rasqueado. O que não aconteceu com a turma 2017/2, que utilizou a proposta de Willems focando mais na questão auditiva e rítmica.

A maior parte dos estagiários que atuaram com os alunos do ensino fundamental no primeiro semestre de 2017, escolheram Dalcroze<sup>1</sup>, entre as propostas da primeira metade do século XX. Porém, todos os estagiários levantaram a problemática da

<sup>1</sup> Os estagiários de ESEM A combinaram duas metodologias em cada semestre letivo, sendo obrigatoriamente uma proposta a partir das abordagens apontadas neste trabalho e outra livre.

timidez dos alunos do ensino fundamental que tiveram que enfrentar. Alguns deles, preocupados com esta questão, procuraram alternativas para vencer este obstáculo.

Dalcroze permite que os alunos compreendam essas ideias musicais por meio do corpo. Fiz uma demonstração de como seria realizada com uma aluna e os mesmos ficaram encantados, mas tímidos quando o desafio foi lançado para eles. Mesmo com toda a vergonha a turma inteira participou e cada um se expressou do jeito que queria ouvindo a música que estava sendo tocada. (ESTAGIÁRIO E)

Situação semelhante foi encontrada e discutida pelo Estagiário T, porém com turmas de alunos mais novos (1º e 2º anos) e, quando executava os movimentos juntamente com os alunos, os mesmos “muitas vezes repetiam o que o professor fazia”.

Já os estagiários do segundo semestre letivo de 2017 optaram, em sua maioria, pela proposta metodológica de Kodály e, em suas justificativas pela escolha da proposta, se referiram à vivência da mesma na disciplina ofertada anteriormente ao estágio, Didática em Música I. Além disso, ressaltaram a acessibilidade e facilidade de aplicação pelo uso da voz.

Eu me identifiquei com a proposta de Kodály durante a realização da disciplina “Didática em Música I”, oferecida pelo curso de graduação em Música – Licenciatura, pois Kodály utiliza como principal ferramenta de aprendizagem a voz, que é acessível, e tendo em vista as estruturas disponíveis em escolas públicas, acredito que esta metodologia funcionaria. (ESTAGIÁRIO R)

Apesar dos estagiários de ESEM A também estarem livres para elaborarem uma proposta, alguns deles optaram por aplicar uma metodologia com algumas turmas e outra metodologia com as turmas restantes, empolgados em estabelecer relações entre a aplicabilidade das mesmas. Um destes estagiários, tendo escolhido Dalcroze, Schafer e Paynter assim se pronuncia:

Acredito que as metodologias utilizadas, a de Dalcroze com os alunos do 5º ano e o Schafer e Paynter com os alunos do 9º ano atenderam bem às expectativas; os alunos do 5º ano, em sua maioria, se mostraram interessados em realizar as atividades baseadas na ideia do movimento trazido por Dalcroze. (ESTAGIÁRIO TC)

No entanto, em função de imprevistos na escola, este estagiário não conseguiu concretizar as atividades práticas propostas por Schafer e Paynter, apesar de ter ampliado o repertório musical dos alunos, trabalhando a música contemporânea de concerto.

- Metodologias ativas da segunda metade do século XX – Schafer e Paynter:

Quanto às metodologias ativas mais contemporâneas, para a turma de 2017/1 de ESEM C foi um grande desafio trabalhar com a proposta de Schafer. Conforme afirma uma das estagiárias após o término do processo:

Acredito que para realizar um bom trabalho com essa proposta deve-se estudar profundamente, entender nos mínimos detalhes e ter a capacidade de levar os alunos a reflexões profundas, senão as aulas perdem o sentido e não despertam o interesse dos alunos. É uma proposta que pode contribuir para a formação de

opiniões fortes entre os alunos, para uma visão crítica sobre a paisagem sonora e a poluição sonora, no entanto, o professor deve estar muito bem capacitado para tanto. (ESTAGIÁRIA S).

A capacitação/preparação efetiva do professor para este tipo de trabalho é fortemente destacada pela estagiária.

Com relação à turma de ESEM C que trabalhou em 2017/2 com a proposta do Paynter, os estagiários registraram também um receio inicial em desenvolver as propostas, mas apontaram o alcance de resultados não esperados.

A proposta de Paynter foi muito bem aceita pelos alunos, isso foi uma surpresa até para a estagiária, uma vez que o educador propõe o experimento criativo de instrumentos e objetivos, a composição através de sonoridades distintas, utiliza o silêncio e a espacialidade como parte da música e valoriza a linguagem musical do século XX. [...] a maioria nunca tinha ouvido uma música contemporânea, ficaram impactados com esse universo e faziam bastante perguntas sobre o tema (ESTAGIÁRIO H).

Com a metodologia de Paynter pôde ser trabalhado o uso e distinção de meios eletrônicos na música, o que chamou muito a atenção dos alunos. As turmas no início criaram muitos julgamentos por parte de não conter melodias e letras que são acostumados a ouvir. Com isso, trabalhou-se a diferenciação de instrumentos através de apreciação de músicas contemporâneas eletroacústicas e composição a partir de objetos em sala de aula e a gravação feita pelo celular onde os alunos perceberam a discriminação dos sons passados em aparelho eletrônico. (ESTAGIÁRIO J).

Esta surpresa positiva dos estagiários mostra a importância de um direcionamento assertivo das metodologias aos alunos das escolas. O que a priori não funcionou bem com a primeira turma, com a segunda turma teve reflexos muito positivos, manifestando-se no interesse e participação ativa dos alunos da educação básica em aula.

Por outro lado, em ESEM A, a proposta de Schafer foi a mais escolhida entre os estagiários tanto do primeiro como do segundo semestre de 2017. Em 2017/1 ficou depois de Dalcroze; e em 2017/2, a preferência ficou depois de Kodaly. Conforme afirma a Estagiária K “desde o primeiro contato que tive com a pedagogia de Schafer, me identifiquei com seu modo de exploração sonora e a importância que se dá para o fazer criativo do aluno.”

O maior desafio que os estagiários sentiram ao trabalhar com esta proposta foi enfrentar o obstáculo, apontado por eles, de que os alunos da escola não possuem o hábito de falar e ouvir o colega. Pode-se verificar esta preocupação no depoimento de duas estagiárias:

[...] infelizmente os alunos não têm costume de ouvir uns aos outros, de reproduzir os sons num volume que dê para ouvir os outros sons, por mais que seja explicada esta possibilidade. (ESTAGIÁRIA P)

Pode-se perceber que os alunos não apresentam dificuldades no que se refere ao pensamento criativo, mas a organização desse pensamento para uma apresentação

clara para o restante da turma ainda se mostra bastante deficiente. (ESTAGIÁRIA K)

Verifica-se que, apesar da proposta de Schafer ter sido a mais escolhida entre as metodologias da segunda metade do século, os estagiários de ESEM A consideraram as propostas da primeira metade do século mais assertivas para se trabalhar com as crianças e jovens do ensino fundamental.

- Metodologia livre – escolhida de acordo com o perfil de formação dos estagiários e a realidade das turmas:

No que concerne à metodologia livre, é consensual tanto para os estagiários do semestre de 2017/1 como para os estagiários do semestre de 2017/2 que foi a metodologia que mais impacto teve nas turmas de ensino médio. Isto se deve ao fato de, nesta abordagem, os estagiários estarem verdadeiramente livres para montarem as suas aulas de acordo com seu perfil de formação e o perfil das turmas/interesse dos alunos. Tanto nos registros diários de aulas dadas, incluídos no portfólio, como no artigo produzido com base no relato de experiência, é perceptível o destaque que os estagiários deram à proposta livre. Segundo o estagiário H, do período de 2017/2:

O fato de ter escolhido um repertório comum ao cotidiano dos alunos despertou bastante interesse e envolvimento. O diferencial dessa proposta foi utilizar instrumentos eruditos executando músicas populares, os alunos ficaram eufóricos quando viram o vídeo de dois violoncelistas tocando *Despacito*. Nesses momentos aproveitava para falar sobre o instrumento, as vantagens de estudar um instrumento e sobre a possibilidade de uma profissão na música.

O estagiário S, do semestre de 2017/1 também refere:

[...] em minha percepção e prática, a proposta livre foi a que mais funcionou, já que foi possível trabalhar diversos conceitos e parâmetros musicais por meio dela. Além disso, essa proposta foi a que mais despertou o interesse dos alunos, por tratar de temas próximos à realidade deles.

Esta proximidade à realidade dos alunos é um aspecto fulcral apontado pelos estagiários no que concerne à escolha das metodologias a serem utilizadas em aula e o seu sucesso nas aulas. Por isto a necessidade de adaptação constante das propostas em função da resposta dos alunos.

Para os estagiários de ESEM A, no que concerne à proposta livre, ficou a critério de cada aluno escolher as turmas em que trabalharia a metodologia específica e as turmas em que abordaria uma proposta mais flexível de aula. Nesta abordagem, os estagiários do primeiro semestre letivo de 2017 se sentiram mais seguros para trabalharem com o canto, o uso do corpo, a criação, a apreciação musical. Já entre os estagiários do segundo semestre de 2017, alguns preferiram escolher duas metodologias específicas e aplica-las em turmas diferentes, como foi dito anteriormente; enquanto outros, de forma mais aberta, se posicionaram a favor do estudo constante do professor e defenderam o uso de adaptações de acordo com a realidade da escola. Para o Estagiário RO, a metodologia livre foi a de sua preferência, pois as expectativas se concretizaram e tem convicção de que os alunos absorveram grande parte do



conteúdo.

Conhecendo as visões dos alunos, em seguida serão apresentadas as percepções das supervisoras dos estágios, com base nas análises dos registros de observação.

### **3.3 Percepção das Supervisoras dos Estágios Sobre a Utilização das Metodologias Ativas em Sala de Aula**

No que concerne às percepções das supervisoras sobre o modo como os estagiários veem os métodos ativos em educação musical e sua utilização na educação básica, através da observação prática e da análise dos seus registros foi possível constatar, à semelhança do que dizem os próprios estagiários nos seus discursos, que as componentes teóricas apreendidas durante o curso são colocadas pelos alunos como algo distante da prática. Ter esta experiência nos estágios de utilizar as metodologias ativas do século XX exigiu um aprofundamento nas ideias dos Pedagogos Musicais através de leituras, discussões em aula, e realizações de atividades práticas com base nestas metodologias, ajustadas à realidade da educação básica pública brasileira.

Em um conjunto de 30 estagiários, 14 do semestre de 2017/1 e 16 do semestre de 2017/2, pode-se apontar pelas análises que apenas metade do grupo fez a imersão necessária para realizar um trabalho efetivo. Os demais, por não terem buscado recursos e estratégias, por terem tido dificuldade para lidar com os alunos do ensino fundamental e do ensino médio, acabaram por não conseguir um aproveitamento tão significativo. Contudo, percebeu-se que houve impacto positivo. As escolas da rede pública estadual em Cuiabá não oferecem aulas de música para os alunos do ensino médio. Os alunos têm a disciplina de artes, em que desenvolvem trabalhos mais voltados para as artes visuais e história da Arte. Assim, quando os estagiários levam para as salas de aula propostas com conteúdos de música se valendo de diferentes enfoques metodológicos, contribuem para a formação musical dos alunos e o desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica sobre o universo musical que os circunda. Quanto ao ensino fundamental, em algumas escolas, o professor de artes, graduado em música, possui liberdade para ministrar o conteúdo de música. Contudo, é necessário que trabalhe também conteúdos relacionados às outras linguagens artísticas, o que dificulta o trabalho do estagiário que entra neste contexto.

Analisando especificamente cada abordagem utilizada pelos estagiários – tradicional, contemporânea e livre – destaca-se também, em anuência com os estagiários, que a metodologia livre foi a que mais chamou a atenção dos alunos do ensino médio, uma vez que partiram dos gêneros musicais que eles ouvem (funk, sertanejo, rap), para desenvolverem suas aulas. Percebeu-se assim, um interesse maior nas discussões e realização das atividades, bem como uma participação mais ativa durante todo o processo. Entre os estagiários do ensino fundamental, as propostas metodológicas da primeira metade do século XX tiveram um impacto mais

significativo, destacando-se especialmente as abordagens de Kodály e Dalcroze.

Em ESEM C, a proposta de Kodály, também trabalhada no período de 2017/1, caminhou de forma paralela à proposta livre, uma vez que os professores em formação buscaram e selecionaram repertório folclórico da realidade dos alunos (rasqueado, baião, etc.). Willems já foi um desafio para se trabalhar. Enfocando na questão auditiva e rítmica, os estagiários tiveram dificuldade em fazer os alunos perceberem a importância dos conteúdos e demonstraram também insegurança ao abordarem as atividades. Esta insegurança foi registrada também com as abordagens contemporâneas de Schafer e Paynter. Contudo, vislumbrou-se uma evolução gradual das propostas dos estagiários e um envolvimento cada vez maior dos alunos do ensino médio com a música contemporânea, especialmente com as turmas do semestre de 2017/2. Esta percepção nos leva para a resposta da terceira subquestão de investigação – o impacto da utilização destas diferentes perspectivas metodológicas na formação dos professores de música.

Ao término do processo foi possível constatar tanto pelo discurso dos estagiários como pelo próprio relatório crítico das observações, que apesar da resistência inicial dos licenciandos quanto à utilização dos métodos ativos em sala de aula, o aproveitamento foi muito positivo. Conforme afirma a estagiária J, o uso das metodologias, tanto tradicionais como contemporâneas, tem grande relevância para o ensino de música nas escolas públicas:

São todas de fácil acesso tanto ao professor quanto para o aluno, contribuindo para uma aprendizagem de qualidade alcançando o desenvolvimento musical e as percepções de outras áreas do ensino. O uso das metodologias é de grande proveito quando o professor procura aperfeiçoamento na área, criando adaptação para a faixa etária e conhecendo o cotidiano dos alunos, não fugindo de sua realidade. (ESTAGIÁRIA J).

Enfatiza-se assim mais uma vez a importância da adaptação. Kodály, Dalcroze, Willems, Schafer e Paynter desenvolveram suas propostas em outros contextos, com outras culturas. Utilizar estas metodologias da forma como foram desenvolvidas, em nosso contexto, seria um erro. Não as utilizar também. É importante que os professores formadores incentivem os seus alunos a explorarem em suas aulas diferentes recursos metodológicos.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta o problema de investigação previamente estabelecido – De que forma a utilização de diferentes perspectivas metodológicas de educação musical (tradicional, contemporânea e livre) pode contribuir para a formação dos professores de música e para o desenvolvimento dos alunos da educação básica no contexto da disciplina de estágio supervisionado – é possível constatar no confronto dos resultados do estudo empírico com o referencial teórico consultado, que o uso das abordagens metodológicas em música desenvolvidas no século XX podem contribuir muito para a

formação dos professores de música.

Apesar dos desafios apontados pelos estagiários, ao fim do processo reconhecem que é possível esta articulação e que ela é benéfica tanto no processo de formação do professor de música como no desenvolvimento dos alunos da educação básica em Cuiabá. Os alunos deste contexto encontram-se muitas vezes saturados das aulas de artes. Ao longo de todo o processo da educação básica, especialmente no ensino médio, são carregados com aulas teóricas, voltadas para a história geral da arte, sendo muitas vezes levados a copiarem matérias do quadro de forma exaustiva, sem terem contato com o fazer musical. É neste contexto que o estagiário deve olhar para a realidade de cada turma e definir a metodologia com a qual pretende trabalhar; uma metodologia que seja ajustada ao perfil dos alunos e que permita o desenvolvimento máximo de competências dos mesmos.

Ao longo de um ano de trabalho foi perceptível o alcance de resultados. As metodologias mais tradicionais, como Kodály e Dalcroze, fluíram melhor com os alunos mais novos, do ensino fundamental. Contudo, apesar dos constrangimentos dos alunos do ensino médio para cantarem em sala de aula, parte significativa dos estagiários conseguiu bons resultados com a metodologia do Kodály, principalmente ao aproximar as suas escolhas de repertório à realidade dos mesmos, com músicas folclóricas mais conhecidas, como o baião e o rasqueado. Relacionando estas ideias com as perspectivas dos autores consultados, percebe-se uma confluência no sentido de se defender a adaptação como um aspecto fulcral para a utilização destas metodologias no contexto brasileiro. Conforme reforça Figueiredo (2012, p. 86) “todas as adaptações metodológicas para contextos específicos podem trazer resultados positivos, contribuindo para o ensino de música de um modo geral.”

Para que esta contribuição seja efetiva, contudo, o autor defende a importância de se considerar a diversidade cultural e educacional dos diversos contextos sociais. (Figueiredo, 2012, p. 86) Este olhar para a diversidade das escolas e dos alunos foi uma constante durante todo o trabalho; por isto a abertura de espaço também para a construção de uma proposta livre de aula, em que os estagiários pudessem se valer das suas habilidades musicais agregando-as à realidade das turmas. Esta “metodologia livre”, por estar mais aberta aos interesses dos alunos, foi a que mais impacto trouxe nas escolas. Através das supervisões de aulas ficou nítido também um maior engajamento dos próprios estagiários, pois não sentiam a insegurança de estarem seguindo princípios específicos de metodologias como as de Kodály, Dalcroze, Willems.

Reforça-se ainda que a insegurança dos estagiários principalmente com relação à utilização das abordagens contemporâneas de educação musical, especificamente Schafer e Paynter, prejudicou o desenvolvimento do trabalho em algumas turmas. Não obstante o material disponibilizado, muitos estagiários não se dedicaram como deveriam ao conhecimento aprofundado das abordagens metodológicas. Isto fez com que os resultados ficassem aquém do esperado. É neste contexto que se chama a

atenção mais uma vez para a necessidade de um conhecimento aprofundado destas abordagens. Para autores como Fonterrada (2005), Mateiro e Ilari (2011), Valiengo (2005), Figueiredo (2012) e Bomfim (2012) deve-se buscar conhecer efetivamente estas propostas para utilizá-las de forma assertiva nas escolas. Esta mesma perspectiva é apontada tanto por estagiários do ensino fundamental, estagiário P, como por estagiários do ensino médio, estagiários G, S e J.

Percebe-se assim que o papel do estagiário é fundamental para que os resultados com a utilização destas diferentes abordagens metodológicas sejam efetivos e significativos nas escolas. Ao ter contato com estas metodologias nas disciplinas de Didática em Música, o estagiário, com a ajuda do professor orientador, deve conhecer mais os princípios de cada abordagem e construir ferramentas pedagógicas que o permitam usar estes conhecimentos na prática.

Desta forma, as metodologias sairão de um plano distante e auxiliarão o estagiário na construção de suas aulas durante o curso, nos estágios, e também em seu percurso futuro como professor de música. É este o intuito do conhecimento e utilização destas abordagens, contribuir para um ensino de música mais sólido, e que contemple os diferentes alunos da educação básica, que esperam pelas mesmas oportunidades de aprender.

## REFERÊNCIAS

BOMFIM, Camila Carrascoza . Pensadores do início do século XX: breve panorama. In: JORDÃO, Gisele et. al (Org.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci& Allucci Comunicações, 2012, p. 82-84. Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/249835/mod\\_resource/content/0/AMUSICANAESCOLA-ficha.pdf#page=85](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/249835/mod_resource/content/0/AMUSICANAESCOLA-ficha.pdf#page=85)> Acesso em: 23 de mar. de 2018.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, Gisele et. al (Org.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci& Allucci Comunicações, 2012 p. 85-87. Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/249835/mod\\_resource/content/0/AMUSICANAESCOLA-ficha.pdf#page=85](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/249835/mod_resource/content/0/AMUSICANAESCOLA-ficha.pdf#page=85)> Acesso em: 23 de mar. de 2018.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. de 2009.

VALIENGO, Camila. Algumas propostas músico-pedagógicas do século XX. **Revista Pesquisa em Debate**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 74-80, jan-jun de 2005.

## PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DE ENSINO INSTRUMENTAL NA ESCOLA BÁSICA E SUA APLICAÇÃO NA UEB GOMES DE SOUSA, SÃO LUÍS –MA

**Daniel Ferreira Santos**

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís – MA

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo relatar a implementação de um projeto de iniciação à prática de instrumentos musicais em uma escola da zona rural de São Luís – MA, como forma complementar ao ensino e aprendizagem musical dos alunos das séries finais do ensino fundamental. Como principal procedimento metodológico selecionado para a realização deste trabalho de pesquisa, lançamos mão da pesquisa-ação, visando tecer elos entre a teoria e a prática, valendo-se de critérios de investigação de cunho qualitativo. Com a aplicação de um programa de ensino instrumental na escola, como elemento integrante e ao mesmo tempo complementar às etapas de formação musical dos alunos, buscamos com esta modalidade de pesquisa, refletir o ensino formal de música nas escolas dentro do currículo, analisando a prática docente e a utilização de sistemas didáticos próprios para o contexto estudado.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação musical; ensino instrumental; orquestra escolar

**ABSTRACT:** This study aims to report the implementation of a project initiation to the practice of musical instruments in a school countryside of Sao Luis - MA, in order to complement teaching and learning music of the students of the final series of elementary school. As the main methodological procedure selected to carry out this research work, we used the action research in order to weave links between theory and practice making use of qualitative matrix research criteria. By applying an instrumental teaching program in school as an integral element and at the same time complement the stages of musical training of students, we seek with this kind of research, reflect the formal teaching of music in schools within the curriculum, analyzing teaching practice and the use of own educational systems to the context studied.

**KEYWORDS:** music education; instrumental teaching; orchestra school

### 1 | A EDUCAÇÃO MUSICAL E O ENSINO INSTRUMENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A música sempre esteve presente nas escolas públicas regulares, mesmo que de forma inconstante e tratada, muitas vezes, com finalidades não educativas, apenas como recurso para auxiliar na aprendizagem de

outras disciplinas ou para fins festivos. Ainda que a Lei nº 11.769/2008 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da música no sistema educacional já possua oito anos de efetivação, muitos questionamentos sobre a melhor forma de se ensinar música na escola regular e sobre a qualidade do que se vai ensinar e quem irá ensinar ainda é latente (Paes & Santos, 2015, p. 62).

Tendo em vista as mudanças que vêm ocorrendo nos contextos de trabalho do educador musical, sobretudo quanto à sua função como professor instrumental, faz-se necessário o domínio de habilidades pedagógicas que o preparem para a aplicação prática de estratégias de ensino de instrumentos com alunos do ensino fundamental, sem deixar de atender os pressupostos atuais das filosofias da educação musical.

Santos (2008), ao refletir sobre os desafios e perspectivas para o ensino de instrumento na escola de educação básica, sugere que se faça uma reflexão sobre as diferentes possibilidades e práticas que podem ser aplicadas neste contexto. De acordo com ele, o ensino instrumental é uma modalidade que necessita ser problematizada por já se fazer presente em algumas escolas, mesmo que de forma isolada e não integrada com tendências atuais de ensino musical, como é o caso da prática coletiva desenvolvida nas bandas e fanfarras escolares.

No entanto, a ausência de diretrizes que regulamentem o ensino musical instrumental no contexto escolar como parte integrante do currículo, é um fato a ser problematizado no país, apesar desta prática se fazer presente em muitas escolas.

## **2 | ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS DO ENSINO INSTRUMENTAL**

Diante de um cenário de democratização ao acesso da música, ainda há um grande caminho a ser percorrido para a efetivação e abrangência do ensino musical, já que permanece a necessidade de instrumentos reguladores que norteiem a efetividade e a aplicabilidade da lei 11.769/2008.

Jagow (2011) ao tratar sobre estes aspectos, considera relevante o estabelecimento de normas para o ensino musical instrumental em âmbito nacional, pois estas, fornecem uma ampla visão de como o ensino pode ser mais consistente em toda a nação, além de fornecer um modelo para que educadores e gestores possam avaliar e melhorar os programas de música (p. 49).

Apesar de possuímos importantes referenciais, como os estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que versam sobre o ensino de arte e têm a música como conteúdo integrante da educação básica, estes não compreendem, necessariamente, a aplicação de um programa de ensino instrumental, já que, a postura adotada em sua elaboração, baseia-se em propostas de desvinculação da aula de música do ensino de instrumentos.

Entidades de classe e demais profissionais da educação musical, buscam a aprovação junto ao Conselho Nacional de Educação, de diretrizes que estabeleçam



mais claramente como se dará o ensino de música nas escolas regulares, e que orientem tanto as escolas, os professores, as secretarias, quanto ao próprio Ministério da Educação.

O projeto de resolução enviado à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sob parecer Nº12/2013 - aguardando homologação - tem como objetivo definir as “Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica”. O documento orienta quanto a realização das atividades do ensino de música, sugerindo a formação de grupos vocais e instrumentais, além do ensino de diferentes cantos, ritmos, das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, das danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos, visando valorizar e promover a diversidade cultural brasileira.

Esta orientação pode contribuir, sobremaneira, para a implantação da prática musical instrumental nas escolas, ampliando as perspectivas para o desenvolvimento de projetos que viabilizem a formação de grupos musicais como coros, orquestras e bandas, aproveitando estes ambientes de ensino para a promoção de um ensino cultural.

A seguir serão apresentados aspectos institucionais e abordagens pedagógicas musicais intercaladas à revisão de literatura adotada na pesquisa.

### 3 | PERSPECTIVA PEDAGÓGICO-MUSICAL DO PROJETO

Entre as diversas contribuições de autores que discutem os objetivos e benefícios da educação musical com instrumentos musicais no currículo das escolas brasileiras, destaca-se o trabalho do professor doutor Joel Barbosa (UFBA) por sua importante pesquisa realizada no Brasil e por ser autor da principal proposta metodológica para sistematização do ensino coletivo de instrumentos musicais. Em sua proposta, foram elaborados os livros *Da Capo* (2004), *Da Capo Criatividade 1 e 2* (2010), já publicados para instrumentos de sopro e percussão, além de outros títulos, como o *Da Capo Tutti*, que envolvem formações instrumentais amplas com a inclusão de instrumentos de cordas, já em fase de testes desde o ano de 2014.

Em oficina ministrada na programação do Encontro Regional da ABEM, realizado em São Luís no ano de 2014, Barbosa apresenta uma nova perspectiva de trabalho, utilizando-se do conceito de Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais (EMuCIM), metodologia esta, focada no ensino e aprendizagem instrumental, que compreende os processos de transmissão e aquisição de saberes e/ou habilidades, apreciar e/ou fazer música realizados coletivamente com instrumentos musicais e que muito tem a contribuir no desenvolvimento e realização desta pesquisa.

Um relevante aspecto levantado por Barbosa (2014) é a conexão entre as atuais filosofias da educação musical e o ensino instrumental proposto na elaboração dos livros didáticos e, principalmente, fundamentado nos princípios estabelecidos pelos

Parâmetros Curriculares Nacionais.

A utilização de uma metodologia que contemple a diversidade musical brasileira é atribuída como ponto chave para o ensino musical instrumental na escola básica. Quanto a isso, o método coletivo de ensino de instrumentos de orquestra *Da Capo Tutti*, do prof. Dr. Joel Barbosa serve como importante recurso metodológico, haja vista a sistematização de conteúdos e repertório que viabilizam a aplicação de um programa em afinidade com as atuais propostas de educação musical e com o currículo nacional de ensino previsto nos PCN's.

Em busca de uma visão que atribua ao aprendizado musical instrumental uma oportunidade de inclusão e acesso à educação musical, percebe-se que a proposta na qual o *Da Capo Tutti* se insere, demonstra estar adequada à alunos de diferentes contextos educativos e sociais, atendendo ao grande e principal desafio da educação musical em um país continental como o Brasil.

#### **4 | REFLEXÃO SOBRE AS AULAS DE MÚSICA E O CONTEXTO CULTURAL DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA GOMES DE SOUSA**

Em uma atividade de apreciação durante as aulas de educação musical, foi apresentada a obra “Quadros de uma exposição”, famosa suíte para piano do compositor russo Mussorgsky, em três performances diferentes. Uma tocada por uma banda de rock, outra por piano e também em sua versão original para orquestra. Em seguida, perguntou-se, qual a versão que mais gostaram? Dentre as respostas, constata-se claramente a existência da multiplicidade cultural dos alunos.

Aluno A: Orquestra. Porque é um conjunto de músicos e tem regente. É muito organizado e é muito emocionante. Mesmo eu nunca tenha visto ao vivo, mas tenho vontade de ir. Tem a impressão de música da realeza, as pessoas começam a chorar. Deve ser muito emocionante.

Aluno B: Nenhuma. Porquê eu gosto é de funk, forró e reggae não essas. Piano e orquestra faz eu dormir porque são lentas.

(Transcrição de respostas das atividades avaliativas na turma 71)

O entendimento demonstrado pelos alunos exemplifica como o fenômeno musical e a experiência concebida por eles se faz latente em suas vidas. Isso nos conduz a reflexão de como desenvolver e envolver estes alunos em um ambiente musical que lhes forneça satisfação e prazer durante o processo de aprendizagem.

Diante da configuração cultural do mundo, as reflexões sobre o papel e as características da escola dentro desse novo mundo híbrido, deve ser vista como um espaço em mudança. Costa *et al* (2003), apresenta os Estudos Culturais em Educação como modo de estabelecer uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que, questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (p. 36).

Partindo desta visão, que une cultura e educação, a música garante que crianças e jovens sintam-se incluídos na sala de aula tendo suas vidas musicais, seus valores e habilidades musicais desenvolvidos no cotidiano, valorizados e tratados com respeito.

Com o propósito de adentrarmos no universo das características e peculiaridades existentes no contexto de aplicação desta ação pedagógica, realizamos “um passeio” pela comunidade, o que favoreceu uma melhor compreensão das multiplicidades de origens musicais, culturais e sociais, fundamental para estabelecer um ambiente de ensino e aprendizagem inclusivo. A partir de então, passamos para a fase de aplicação do projeto de iniciação instrumental e investigando suas possíveis contribuições e resultados educacionais, sociais e políticos para área da educação musical instrumental.

As informações extraídas da realidade que envolve a comunidade escolar, levaram-nos a refletir sobre a formulação de estratégias que visassem superar, por meio de ações educacionais efetivas, esta realidade, contribuindo para alcançar um índice aceitável de desenvolvimento educacional, cultural e social dos educandos.

Diante deste universo múltiplo presente na escola, constatou-se o interesse dos alunos em participar das aulas de música e uma afeição especial à música e ao desejo de aprender tocar um instrumento musical, o que motivou a implantação do projeto “Orquestra Escolar” na UEB Gomes de Sousa, iniciado em abril de 2015.

Foram apresentados aos alunos os instrumentos das famílias de cordas, sopro e percussão, para que os alunos conhecessem mais sobre os aspectos históricos, suas possibilidades técnicas e a importância de cada instrumento para música em geral. Em seguida, os alunos puderam fazer suas escolhas, ficando a turma distribuída da seguinte forma: três violões, quatro violinos, três saxofones, duas clarinetas, dois trompetes, dois trombones e uma flauta transversal (Fig. 1).



**Figura 1:** Formação da orquestra escolar após definição dos instrumentos para cada aluno.

A abordagem utilizada nas aulas, envolve de forma integrada os conteúdos de

performance, apreciação e composição como elementos bases para o desenvolvimento musical consciente com base nos conceitos apresentados por Elliot (1995), reforçado por Swanwick (2003) e que se encontram inseridos na metodologia empregada por Barbosa (2014) no método *Da Capo*.

No que envolve estes aspectos, as aulas eram planejadas integrando todos esses meios de forma que o aluno era estimulado a produzir som no instrumento, improvisar usando padrões aprendidos na aula ao mesmo tempo que conhecia os termos e sinais da grafia musical como descrito na imagem abaixo (Fig. 2).



Figura 2: Aula sobre padrões rítmicos.

Um aspecto importante e que reflete no sucesso educacional desta proposta, consiste na ideia de que o professor precisa apaixonar-se pelo trabalho musical e pelo encontro promovido durante o aprendizado. A esse respeito, Tadeu (2004) complementa que apaixonar-se é aprender, dizendo também o inverso, aprender é apaixonar-se.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a execução prática do ensino musical instrumental na UEB Gomes de Sousa na Vila Maranhão, São Luís – MA, foram encontradas diversas dificuldades pedagógicas superadas com a adoção de uma proposta de ensino alicerçado nas aulas coletivas que favoreçam a conexão com o currículo musical escolar em detrimento de um ensino musical tradicional.

Esta visão nos faz crer que o ensino instrumental pode contribuir para uma maior consolidação da música em nossos currículos, haja vista sua força de envolver a comunidade escolar em sua totalidade e integrar aspectos importantes para a implementação de uma nova escola, alicerçada no contexto atual dos alunos como



prescrevem os PCNs, ao destacar que a educação deva ser *capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas*” (BRASIL, 1998. p.10).

Esse pensamento reforça o posicionamento de que o ensino alcançado por práticas de ensino instrumental que envolve a formação de grupos musicais na escola, pode influenciar significativamente no processo de educação musical e conseqüentemente no modo de ver o ensino musical como parte da educação e da vida cotidiana dos estudantes.

Contudo, as práticas musicais escolares fundamentadas no ensino instrumental, podem contribuir para o exercício de um currículo que vise cada vez mais a formação do cidadão, desenvolvendo a consciência crítica dos alunos e afirmação das identidades.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joel L. **Contribuições da Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais (EMuCIM) para o Ensino Básico, Bandas de Música e Projetos Sociais.** Apresentação durante a oficina de ensino de banda na ABEM Nordeste. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** –Brasília: MEC / SEF, 1998.116p.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.** Brasília: CNE/CEB, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** Revista Brasileira de Educação, nº 23, Porto Alegre, p. 36 – 61, Maio/Jun/ Jul/Ago 2003.

ELLIOT, D. **Music Matters – A New Philosophy of Music Education.** New York: Oxford University Press, 1995.

JAGOW, Shelley. “Teaching Instrumental Music.” Meredith Music, 2012.

PAES, Ana Roseli; SANTOS, Wilson Rogério dos. **Ensino em grupo de instrumentos musicais nas escolas públicas: mais que uma possibilidade, uma necessidade.** Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, Curunha, v. 4, n. 4, p.061-063, 2015.

SANTOS, Carla Pereira dos. **Desafios e perspectivas para o ensino do instrumento na escola de educação básica.** XVII Encontro Nacional da ABEM. São Paulo, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente.** Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TADEU, Tomaz. **A filosofia de Deleuze e o currículo.** Goiânia: Núcleo Editorial da FAV – UFG, 2004.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO:** Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-106-0

