

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Música, Filosofia e Educação 2

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

Música, Filosofia e Educação 2

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 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Música, Filosofia e Educação; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-105-3

DOI 10.22533/at.ed.053190502

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

APRESENTAÇÃO

A natureza e o valor da Educação Musical são determinados pela natureza e valor da música. Com base nesta premissa inicial, Reimer estabelece argumentos para afirmar a necessidade de uma filosofia para educação musical: A qualidade da compreensão sobre uma atividade profissional está relacionada ao impacto na sociedade que esta profissão pode obter. Assim, a educação musical só deixaria a “periferia da cultura humana” quando houvesse maior entendimento profissional do valor da educação musical. Para Liane Hentschke, a música não está no rol das “disciplinas sérias” por causa “uso que se tem feito dessa área de conhecimento e da atividade profissional decorrente dela” (Hentschke, Del Ben, 2003, p. 117). Para modificar este panorama, é preciso uma tomada de consciência dos profissionais que estão atuando no campo da pedagogia musical. Reimer entende que o profissional consciente do valor de sua profissão, mais que um elo na comunidade pedagógica, é alguém que tem a visão modificada a respeito da natureza e do valor de sua vida pessoal (1970, p. 4); As bases para a valorização da educação musical exigem a configuração de uma filosofia. No entanto, seus efeitos serão mais produtivos se essa filosofia estiver em desenvolvimento durante a formação do educador musical. Segundo Cláudia Bellochio, as pesquisas sobre educação musical no Brasil poucas vezes são referência para o ensino de música nas escolas, o que constituiria “um hiato entre a produção de pesquisas e a apropriação de seus resultados no contexto da escolarização” (2003, p. 129). Assim, a ausência de uma articulação entre ensino e pesquisa em nossas universidades reforça a necessidade de uma filosofia de educação musical, que seria capaz de conciliar os diversos saberes mobilizados e que estariam conjugados nas ações e reflexões da prática docente; A música é uma disciplina do conhecimento que também constitui caminho para se entender a realidade. Reimer (1970, p. 9) afirma que o aluno que entende a natureza real da música pode partilhar as visões da realidade que a música oferece. O problema nessa questão é o contraste entre o ensino da disciplina e a prática da mesma fora da escola. Enquanto em suas atividades extra-escolares o aluno se conecta com uma vasta gama de opções musicais e trafega por diversos contextos culturais (internet, TV, espaços públicos), na escola ele costuma ter contato com expressões musicais que pouco ou nada tem a ver com sua realidade sonora. Sobre o último ponto, vale esclarecer que não se trata de celebrar acriticamente o conhecimento musical que o estudante traz consigo, prática esta que, em geral, redundaria em uma reprodução destituída de aprofundamento contextual e analítico em relação às canções ou hits da mídia de massa. Por outro lado, a introdução da gramática da música (a teoria) desvinculada do fazer musical espontâneo resulta em uma prática inócua e sem sentido para o aluno. Se as visões concernentes a uma educação musical na contemporaneidade observam os novos contextos estabelecidos na sociedade, concebendo estruturas que constroem uma rede de relações a partir do conhecimento e da experiência do sujeito (Fonterrada, p. 175-6), ainda há nas escolas

um vazio entre o que é ensinado e o que é compreendido e praticado pelo aluno. Em relação a esse tópico, Bennett Reimer argumenta que uma alternativa para a fundamentação filosófica da educação musical é a abordagem estética da música. O autor assinala que a educação musical deve ter entendimento da natureza e do valor estéticos da música, a fim de realmente tornar-se educação musical. Porém, como veremos a seguir, essa opção por uma educação estética encontra oposição e contra-argumentação nos estudos de outros pesquisadores da educação musical.

No artigo PRINCESA ISABEL: GÊNERO E PODER NO IMPÉRIO E MÚSICA, os autores, Solange Aparecida de Souza Monteiro, Karla Cristina Vicentini de Araujo, Carina Dantas de Oliveira, Viviane Oliveira Augusto, Gabriella Rossetti Ferreira e Paulo Rennes Marçal Ribeiro, aprofundar conhecimentos sobre as relações de gênero, música e poder no império, verificando a vida da Princesa Isabel. Será utilizado um recorte da história do Brasil, do poder atribuído a Princesa Isabel, e questões particulares, da vida privada e conflitos de gênero vivenciados. No artigo EXPERIMENTALISMO E MÚSICA CONCRETA NO JAPÃO PÓS-GUERRA: RELIEF STATIQUE (1955) E VOCALISM AI (1956) DE TORU TAKEMITSU, o autor **Luiz Fernando Valente Roveran** busca uma visão endêmica do conceito de música concreta que emerge na década de 1950 em Tóquio. No ARTIGO FAARTES VIRTUAL: UM MODELO DE AMBIENTE VIRTUAL PARA O ENSINO DE ARTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MAZONAS, o AUTOR Jackson Colares da Silva busca descrever um modelo de Universidade Virtual adaptado ao contexto amazônico. **No artigo FEEDBACK EM MUSICOTERAPIA GRUPAL, os autores,** Marcus Vinícius Alves Galvão, Claudia Regina de Oliveira Zanini, buscam estudar, resultado de um projeto vinculado ao Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC).

NO ARTIGO FORMAÇÃO HUMANA: uma breve análise de paradigmas formativos na História da Humanidade e suas implicações ao Filosofar e à educação, as autoras **Letícia Maria Passos Corrêa e Neiva Afonso Oliveira,** disserta sobre o papel do Ensino de Filosofia e sua conexão com os processos relativos à formação humana na direção da compreensão de que nascemos humanos, mas precisamos continuar a sê-lo. No artigo **GOETHE E A EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS FORMAÇÃO A PARTIR DA OBRA OS ANOS DE APRENDIZADO DE WILHELM MEISTER,** Márcio Luís Marangon busca analisar a obra Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister, de Goethe. representa uma síntese da dissertação “Guitarra Baiana: uma proposta metodológica para o ensino instrumental” (VARGAS, 2015) **GUITARRA BAIANA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO INSTRUMENTAL, Alexandre Siles Vargas** Busca trazer a síntese da dissertação “Guitarra Baiana: uma proposta metodológica para o ensino instrumental” realizada durante nosso Mestrado em Música na subárea na subárea Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. **No artigo IDEIAS DE H. J. KOELLREUTTER PARA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E SUA POSIÇÃO QUANTO AO PAPEL DA**

ESCUTA, os autores, **Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira, André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira** apresenta aspectos da influência de Hans Joachim Koellreutter na prática musical e pedagógica no Brasil. No artigo **INTERATIVIDADE E MÚSICA NO VIDEOGAME: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO PARA ÁUDIO DINÂMICO EMPREGADAS NA TRILHA MUSICAL DE JOURNEY (2012)**, o autor **Luiz Fernando Valente Roveran** busca estudar duas técnicas de composição para videogames aplicadas por Austin Wintory à música de Journey (2012). No artigo **JORNADA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS GERADAS NA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS** as autoras, **Natália Búrigo Severino, Mariana Barbosa Ament**, busca analisar os Estudos em Educação Musical (JEEM) é um evento destinado ao compartilhar de concepções, ideias e práticas de processos educativos em música. No artigo **LUIZ BONFÁ: uma breve trajetória, parcerias e apontamentos do estilo**, o autor **Tiago de Souza Mayer**, o trabalho consiste em traçar uma breve trajetória do violonista e compositor Luiz Floriano Bonfá, de modo a destacar parcerias relevantes e realizar apontamentos sobre seu estilo no violão. Para a fundamentação buscamos referências em Bourdieu (2006), Giovanni Levi (2006) François Dosse (2009). No artigo **MIGRANTES EM BOA VISTA: SUBJETIVIDADE DA MUSICALIDADE GAÚCHA PRESENTE NAS MANIFESTAÇÕES JUNINAS BOAVISTENSE**, autor **Marcos Vinícius Ferreira da Silva e Leila Adriana Baptaglin**, buscou compreender de que maneira a subjetividade da musicalidade gaúcha contribuiu para as múltiplas identidades da musicalidade boavistense. No artigo **a MÚSICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: EM FOCO AS RELAÇÕES COM O MEIO** da autora **Silvia Cordeiro Nassif**, objetivo trazer as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação musical. No artigo **MUSICALIZAÇÃO NA MATURIDADE: INCLUSÃO DE IDOSOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO MUSICAL POR MEIO DA FLAUTA DOCE E DO CANTO CORAL**, o autor **Jovenildo da Cruz Lima**, busca analisar nesta pesquisa a prática de inclusão de pessoas acima dos 60 anos por meio da musicalização com flauta doce, bem como o canto coral, buscando identificar possibilidades para a inclusão do idoso no âmbito da educação musical. No artigo **NA CALADA DA NOITE? SILÊNCIO**, a autora **Priscila Loureiro Reis**, discute a essência da música em sua unidade com o ser e o silêncio, apontando para uma musicalidade que desvela o ser e em tal desvelamento faz desencadear realidade, estabelecer sentido e constituir memória. No artigo **NARRATIVIDADE E RANDOMIZAÇÃO DA PAISAGEM SONORA EM JOGOS ELETRÔNICOS**, os autores **Fernando Emboaba de Camargo e José Eduardo Fornari Novo Junior**, propõem-se uma solução parcial para esse problema com base na fragmentação de longos trechos de ambiente sonoros associados à narrativa e uma posterior randomização temporal do conjunto de fragmentos sonoros. No artigo **NEGOCIANDO DISTÂNCIAS NAS AULAS DE MÚSICA: REFLETINDO SOBRE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL MEYER**, a autora **Helen Silveira Jardim de Oliveira** busca compartilhar

algumas reflexões de nossa tese de doutorado defendida no ano de 2014 cujo título foi: Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino. **No artigo NOVA TRANSCRIÇÃO DE “NOITE DE LUA” DE DILERMANDO REIS PARA VIOLÃO SOLO FUNDINDO A PARTE DOS DOIS VIOLÕES COM BASE NA GRAVAÇÃO ORIGINAL**, o autor Breno Raphael de Andrade Pereira sugere a execução da peça Noite de Lua de modo mais fiel ao áudio original. Essa nossa transcrição diferencia-se das demais pela semelhança com a gravação deixada pelo compositor, contrastando com os demais arranjos disponíveis no grave desvio com relação à *forma*, baixos e ritmo. **O artigo O CICLO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA NA AULA DE PIANO EM GRUPO**, o autor José Leandro Silva Martins Rocha, Discute os resultados de uma pesquisa de mestrado (ROCHA, 2015), que teve por objetivo investigar a aprendizagem criativa na aula de piano em grupo, por meio de uma pesquisa-ação com alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No artigo **O DISCURSO MUSICAL DO SÉCULO XVIII: ACEPÇÕES DE GOSTO NA OBRA DE FRANCESCO GEMINIANI (1687-1762)**, o autor Marcus Vinícius Sant’Anna Held Neves discorrer sobre diversas emulações retóricas almejadas por Geminiani (1687-1762) em sua obra tratadística, sobretudo nas *Regras para tocar com verdadeiro gosto* (c.1748), *Tratado sobre o bom gosto na arte da música* (1749) e *A arte de tocar violino* (1751).

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
PRINCESA ISABEL: GÊNERO E PODER NO IMPÉRIO E MÚSICA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Karla Cristina Vicentini de Araujo	
Carina Dantas de Oliveira	
Viviane Oliveira Augusto	
Gabriella Rossetti Ferreira	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.0531905021	
CAPÍTULO 2	10
EXPERIMENTALISMO E MÚSICA CONCRETA NO JAPÃO PÓS-GUERRA: <i>RELIEF STATIQUE</i> (1955) E <i>VOCALISM AI</i> (1956) DE TORU TAKEMITSU	
Luiz Fernando Valente Roveran	
DOI 10.22533/at.ed.0531905022	
CAPÍTULO 3	18
FAARTES VIRTUAL: UM MODELO DE AMBIENTE VIRTUAL PARA O ENSINO DE ARTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	
Jackson Colares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0531905023	
CAPÍTULO 4	34
<i>FEEDBACK</i> EM MUSICOTERAPIA GRUPAL	
Marcus Vinícius Alves Galvão	
Claudia Regina de Oliveira Zanini	
DOI 10.22533/at.ed.0531905024	
CAPÍTULO 5	47
GOETHE E A EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS FORMAÇÃO A PARTIR DA OBRA OS ANOS DE APRENDIZADO DE WILHELM MEISTER	
Márcio Luís Marangon	
DOI 10.22533/at.ed.0531905025	
CAPÍTULO 6	60
GUITARRA BAIANA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO INSTRUMENTAL	
Alexandre Siles Vargas	
DOI 10.22533/at.ed.0531905026	
CAPÍTULO 7	76
IDEIAS DE H. J. KOELLREUTTER PARA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E SUA POSIÇÃO QUANTO AO PAPEL DA ESCUTA	
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira	
André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0531905027	

CAPÍTULO 8	85
INTERATIVIDADE E MÚSICA NO VIDEOGAME: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO PARA ÁUDIO DINÂMICO EMPREGADAS NA TRILHA MUSICAL DE <i>JOURNEY</i> (2012)	
Luiz Fernando Valente Roveran	
DOI 10.22533/at.ed.0531905028	
CAPÍTULO 9	95
JORNADA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS GERADAS NA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS	
Natália Búrigo Severino	
Mariana Barbosa Ament	
DOI 10.22533/at.ed.0531905029	
CAPÍTULO 10	102
LUIZ BONFÁ: UMA BREVE TRAJETÓRIA, PARCERIAS E APONTAMENTOS DO ESTILO	
Tiago de Souza Mayer	
DOI 10.22533/at.ed.05319050210	
CAPÍTULO 11	111
MIGRANTES EM BOA VISTA: SUBJETIVIDADE DA MUSICALIDADE GAÚCHA PRESENTE NAS MANIFESTAÇÕES JUNINAS BOAVISTENSE	
Marcos Vinícius Ferreira da Silva	
Leila Adriana Baptaglin	
DOI 10.22533/at.ed.05319050211	
CAPÍTULO 12	121
MÚSICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: EM FOCO AS RELAÇÕES COM O MEIO	
Silvia Cordeiro Nassif	
DOI 10.22533/at.ed.05319050212	
CAPÍTULO 13	130
MUSICALIZAÇÃO NA MATURIDADE: INCLUSÃO DE IDOSOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO MUSICAL POR MEIO DA FLAUTA DOCE E DO CANTO CORAL	
Jovenildo da Cruz Lima	
DOI 10.22533/at.ed.05319050213	
CAPÍTULO 14	135
NA CALADA DA NOITE? SILÊNCIO	
Priscila Loureiro Reis	
DOI 10.22533/at.ed.05319050214	
CAPÍTULO 15	152
NEGOCIANDO DISTÂNCIAS NAS AULAS DE MÚSICA: REFLETINDO SOBRE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL MEYER	
Helen Silveira Jardim de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.05319050215	
CAPÍTULO 16	160
NOVA TRANSCRIÇÃO DE “NOITE DE LUA” DE DILERMANDO REIS PARA VIOLÃO SOLO FUNDINDO A PARTE DOS DOIS VIOLÕES COM BASE NA GRAVAÇÃO ORIGINAL	
Breno Raphael de Andrade Pereira	

DOI 10.22533/at.ed.05319050216

CAPÍTULO 17 175

O CICLO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA NA AULA DE PIANO EM GRUPO

[José Leandro Silva Martins Rocha](#)

DOI 10.22533/at.ed.05319050217

CAPÍTULO 18 189

O DISCURSO MUSICAL DO SÉCULO XVIII: ACEPÇÕES DE GOSTO NA OBRA DE FRANCESCO GEMINIANI (1687-1762)

[Marcus Vinícius Sant'Anna Held Neves](#)

DOI 10.22533/at.ed.05319050218

CAPÍTULO 19 205

O ENSINO DE SAMBA-REGGAE BASEADO NA TEORIA ESPIRAL DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE SWANWICK E TILLMAN

[Alexandre Siles Vargas](#)

DOI 10.22533/at.ed.05319050219

SOBRE A ORGANIZADORA..... 220

PRINCESA ISABEL: GÊNERO E PODER NO IMPÉRIO E MÚSICA

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo IFSP Araraquara – SP

Karla Cristina Vicentini de Araujo

Carina Dantas de Oliveira

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

Viviane Oliveira Augusto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

Gabriella Rossetti Ferreira

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

RESUMO: Este trabalho tem como função, aprofundar conhecimentos sobre as relações de gênero e poder no império, verificando a vida da Princesa Isabel. Será utilizado um recorte da história do Brasil, do poder atribuído a Princesa Isabel, e questões particulares, da vida privada e conflitos de gênero vivenciados por ela. Temos como objetivo ressaltar as relações de gênero e de poder da Princesa Isabel. Concluímos

que, a Princesa Isabel, sendo filha e esposa submissa e dedicada, como era esperado das mulheres da sua época, teve coragem de lutar por seus direitos enquanto mulher e cidadã e enfrentar o preconceito ao governar um país, culturalmente patriarcal, o que possivelmente explique parte do ofuscamento sofrido ao longo da história do Brasil. Percebemos que houve grande mudança, na forma como as mulheres são vistas no poder, e da influência histórica que a Princesa Isabel possui frente a questões políticas e sociais na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Princesa Isabel; Império; História; Gênero. Musica

ABSTRACT: The purpose of this work is to deepen knowledge about gender relations and power in the empire, verifying the life of Princess Isabel. It will be used a clipping of the history of Brazil, of the power attributed to Princess Isabel, and private issues, of the private life and gender conflicts experienced by her. We aim to highlight the relations of gender and power of Princess Isabel. We conclude that Princess Isabel, being a submissive and devoted daughter and wife, as expected of the women of her day, had the courage to fight for her rights as a woman and a citizen and to face prejudice by governing a culturally patriarchal country, explain part of the glare suffered throughout the history of Brazil. We realize that there has been a great change,

in the way women are seen in power, and in the historical influence that Princess Isabel has on social and political issues today.

KEYWORDS: Princess Isabel; Empire; Story; Genre.

1 | INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Finalmente as mulheres não estão mais anônimas na história. Elas fazem parte do passado e muitas vezes no lugar do herói da história, não deixando que apenas os homens monopolizem os contextos históricos, e se colocando na situação de desprezadas e humilhadas. Embora, para chegar a essas conquistas percorreram um caminho lento, longo, cheio de luta e laborioso, sendo muitas vezes ferozmente contestadas. Mas como declara o autor ainda a muito o que fazer (BARMAN, 2005).

A maioria das abordagens do passado continua evitada de sexismo, com estudos concentrados unicamente nos políticos e no poder, antiga cidadela do privilégio masculino. Talvez essa mesma característica tenha repellido ou desestimulado o trabalho revisionista. Mesmo assim, as mulheres sempre estiveram envolvidas no processo político, se não formalmente, ao menos por trás, nos bastidores. Embora, maioria delas tenha participado em situação desvantajosa, pelos flancos, algumas poucas, graças a circunstâncias especiais, ocuparam cargos na estrutura do governo. Uma dessas mulheres privilegiada foi a princesa Isabel, herdeira do trono brasileiro durante quase quarenta anos, de 1851 a 1889 (BARMAN, 2005, p. 11).

Devemos ressaltar, a importância da princesa Isabel. Filha do Imperador D. Pedro II, a princesa exerceu a regência do Império do Brasil durante três períodos, mesmo recebendo educação formal, também, obteve os ensinamentos necessários para uma mulher da época, carregados de estereótipos, que definiam o papel de inferioridade que a mulher possuía em relação ao homem. Ela é uma das nove mulheres, que ocuparam o posto de autoridade suprema, de seus países no século XIX em todo mundo, tanto no papel de monarcas ou de regente.

As nove eram filhas de famílias reais, ou principescas, e cresceram cercadas de privilégios. Todas cresceram sendo educadas, para as funções então consideradas típicas da mulher: filha, noiva, esposa e mãe. Logo, todas desempenharam tais funções, entretanto, também foram convocadas a assumir uma função adicional, a de governar e direcionar seus países. (BARMAN, 2005).

A princesa Isabel, filha do Imperador D. Pedro II, acreditava que as orientações do papa, deveriam estar à frente dos interesses do estado ao governar o país, porém exerceu a regência do Império do Brasil durante três períodos. A causa abolicionista foi sua maior campanha em prol dos necessitados.

Normalmente D. Isabel não é lembrada ou citada pelos historiadores por ser filha de Dom Pedro II. Quando citada é por suas duas realizações: 1871, a princesa aprovou a Lei do Ventre Livre; em 1888 a princesa assinou a Lei Áurea, assegurando a extinção da escravidão no Brasil. Com este ato ficou conhecida como Redentora, título atribuído pelos abolicionistas, embora ainda hoje é considerada um ícone na cultura

popular (BARMAN, 2005).

O Imperador D. Pedro II, desde cedo se preocupava com a educação das filhas. Pois, embora, D. Pedro II tivesse tido quatro filhos: D. Afonso (1845-1847), D. Isabel Cristina (1846-1921), D. Leopoldina Teresa (1847-1871) e D. Pedro Afonso (1848-1850). Os dois filhos homens morreram prematuramente. Com isso, Isabel tornou-se a herdeira oficial do trono ao completar 14 anos. Assim, passou a ter o título de Princesa Imperial do Brasil.

Uma vez que, a ideia de Isabel poder vir a governar o Brasil, levou D. Pedro ser rígido com as filhas no que tratava-se de estudo. Bem como, a severidade dos estudos das princesas. Elas tinham aulas 6 dias por semana, quase sem recreação com a Condessa de Barral, entre outros, como até mesmo o próprio Imperador:

O currículo compreendia cerca de duas dezenas de matérias, entre as quais português e sua literatura, francês, inglês, italiano, alemão, latim (cujo professor era às vezes o próprio imperador), grego, álgebra, geometria, química, física, botânica, várias disciplinas de história, divididas por país e por época, cosmografia, desenho e pintura, piano, filosofia, geografia, economia política, retórica, zoologia, mineralogia, geologia, etc. Boa parte das aulas era dada em francês, assim como esta era a língua em que eram redigidos os horários das aulas e os boletins escolares. (FIGUEIRAS, 2004. p. 351).

Entretanto, desde sua infância a princesa vivia certa alienação com relação aos assuntos de Estado, fossem eles políticos ou administrativos. Situação que só mudou após seu casamento. Além do que, o fato que aumentava a alienação da princesa com relação as questões públicas, era que embora, ela fosse inteligente, todavia não poderia ser considerada uma intelectual. As ideias abstratas não faziam parte dos interesses da princesa. Assim sua atenção se prendia ao mundo visual (BARMAN, 2012).

[...] a educação que ela recebia, nas palavras do próprio Pedro II, “não deve diferir da que se dá aos homens, combinada com a do outro sexo, mas de modo que não sofra a primeira” Essa educação, tão grandiosa em sua extensão quanto confusa em seu conteúdo, reforçou em D. Isabel as normas que reforçavam o papel da mulher naquela época. Ela enxergava o mundo do conhecimento como território dos homens em geral e de seu pai em particular. (BARMAN, 2012, p. 20).

A personalidade de D. Pedro II é percebida, através da educação dada a Isabel e a sua irmã Leopoldina. Pois, o Imperador via enorme importância na educação universal e ampla, além de um forte teor científico. Na visão do monarca, o governante de um país, deveria estar preparado para entender os acontecimentos e desenrolar dos processos científicos, seu desenvolvimento e suas aplicações. Portanto, o monarca considerava isso de extrema importância para o processo de tomada de decisões no governo:

[...] O que mais surpreende no caso analisado aqui não é o fato de as princesas terem tido a educação que lhes foi proporcionada, mas sim o contraste entre esta e a educação da imensa maioria das mulheres brasileiras da época, mesmo aquelas de origem abastada. [...] A educação feminina em caráter mais universal e amplo só se logrou efetivamente no Brasil, a partir do final do século 19, sobretudo após

a implantação da República, com a vinda de inúmeras congregações religiosas para o país, com a finalidade específica de criar um grande número de colégios espalhados de norte a sul do imenso território. (FIGUEIRAS, 2004 p. 351).

Embora D. Isabel recebia a educação necessária, que uma futura governante necessitava, mas vivia dentro de uma bolha construída pelo seu pai, pois lhe negava vida social. D. Pedro II mantinha Isabel excluída de qualquer contato com os negócios públicos. Assim como, a vida da princesa era restrita ao palácio, mesmo quando esta estava as vésperas de completar maioridade. Entretanto, uma justificativa para a atitude do imperador, seria seu posicionamento e atitude de gênero e preservação da honra da:

[...] para a motivação de D. Pedro II, é provável que suas atitudes de gênero tenham tido um papel mais importante na modelação de sua conduta. Com a notável exceção da extensiva instrução na sala de aula, a educação que o imperador impôs às filhas era a mesma que se dava as mulheres da classe dominante desde os tempos coloniais. D. Isabel e D. Leopoldina estavam sujeitas à sua autoridade e constituíam propriedade sua. Eram mantidas reclusas porque sua integridade física simbolizava a honra da família e comprovava o poder paterno. (BARMAN, 2005, p. 75).

Entretanto o relacionamento do Imperador com a filha mais velha, que sempre foi sua preferida, era complexo. Ela o desafiava e discutiam com frequência, mas sua audácia encantava o imperador, pois, todos os demais o respeitavam e nunca lhe questionavam. Contudo ele sabia que em uma situação de confronto, ela certamente o obedeceria. (BARMAN, 2012).

Isabel não era uma moça atraente, nem bela ou sedutora, possuía estatura baixa, com rosto comum, corpo grosso, cabelos ralos e não tinha sobrancelhas, possivelmente consequência de uma doença da juventude. Os longos vestidos e chapéus elaborados que as mulheres da época usavam, tornavam a aparência da princesa ainda mais feia.

Quanto a personalidade, D. Isabel era direta e enfática. Sabia o que queria e não tinha medo de expressar suas opiniões. Como disse seu pai em 1863, “a Isabel parece que ha de ser imperiosa” – previsão que não se cumpriu, pois suas atitudes não correspondiam às suas opiniões. De natureza convencional, faltavam-lhe a determinação e a firmeza de vontade necessárias para que pudesse desconsiderar as normas sociais da época. Como por instinto, ela se dobrava às normas vigentes, permitindo de bom grado que sua vida fosse moldada por dois homens: o pai e o marido (BARMAN, 2012, p. 18-19).

Portanto em 1864, Isabel casou-se com o marido escolhido por D. Pedro II, sem questionamento algum. O imperador casou a filha, com Gastão de Orleans, o conde d’Eu. A cerimônia ocorreu seis semanas após o primeiro encontro. Mesmo Isabel não sendo bela e o marido tendo consciência disso, apaixonaram-se rapidamente e viveram bem o resto de seus dias. A personalidade de ambos eram opostas o que dava equilíbrio ao casal:

[...] O conde d’Eu era um marido tradicional, mas tratava D. Isabel com um carinho e um cuidado que não dedicava a mais ninguém. Ela, por sua vez, nunca contestou a supremacia do marido e rapidamente aprendeu a lidar com ele, que passou a

dependem do apoio e do conforto da esposa durante suas constantes crises de depressão e doenças, todas possivelmente causadas por sua dificuldade em lidar com o estresse (BARMAN, 2012, p.19).

No que diz respeito a crença e religião, D. Isabel era muito devota ao catolicismo, a religião era uma espécie de óculos pelos quais a princesa via o mundo. Assim, para ela os governantes deviam respeito e submissão ao papa. Porquanto, na maior parte do tempo, não era bem quista pelos políticos que cercavam o império. Posto que, para ela o exercício da política deveria estar interligado as questões religiosas e submissão ao papa. (DAIBERT, 2012).

Sua devoção religiosa permeava a sua postura como filha, mulher, esposa, mãe e herdeira do trono, de D. Pedro II. Sempre era vista nas igrejas em momento de devoção, cumprindo promessas, cantando no coral, e todas outras atividades religiosas. Não obstante, trágicos acontecimentos tornaram a religião o centro de sua vida. Como a perda de sua única irmã Leopoldina, e uma sequência de abortos que amarguraram os próximos seis anos de sua vida. Como também, a morte de seu primogênito ainda durante o parto. Logo sua devoção e dedicação as causas religiosas, levou a princesa ser condecorada pelo Vaticano.

Além das práticas católicas, sua rotina era comum aos padrões das mulheres de seu tempo e de seu seguimento social. Em sua casa, na Corte ou em Petrópolis, Isabel se dedicava com afinco ao cultivo de flores, tocava piano, recebia amigos e parentes, escrevia cartas. Ao lado do marido, o conde d'Eu, abria os salões de seu palácio em Laranjeiras para animados saraus e jantares (DAIBERT, 2012, p.19).

D. Isabel como uma mulher de sua época, era dedicada a família e não se via atraída pela ideia de governar o Brasil. Posto que suas funções maternas aconteceram concomitantemente as regências que assumiu, tanto que considerou as três regências que esteve a frente, mais como um favor a seu pai, do que uma preparação para seu reinado:

[...] Durante a primeira regência (1871-1872), o visconde do Rio Branco tomou as rédeas. A segunda regência (1876-1877) foi um enorme fardo, especialmente por causa do ressurgimento da Questão Religiosa e dos horrores causados pela Grande Seca no Nordeste. Foi somente durante sua terceira regência (1887-1888), já causada pela enfermidade de seu pai, que D. Isabel assumiu de fato a liderança política esperada de um chefe de Estado. A causa da abolição foi abraçada principalmente porque a escravidão parecia contrária às doutrinas da Igreja Católica (BARMAN, 2012, p.21).

A princesa sofria vários ataques da imprensa da época, que dispunha de uma visão machista. Tanto que, os ataques e críticas eram ligados a religiosidade e condição feminina da princesa em assuntos de âmbito público e governamentais. Entretanto, muitas vezes era retratada pela imprensa, como submissa ao seu marido, e que suas decisões sobre o governo do país era tomada, a partir da influência do conde e não do interesse do seu povo.

Segundo Mattos (2012, p.29) “[...] as ácidas palavras do texto enfatizam a questão da submissão feminina. Não se faz alusão clara a questões políticas, econômicas ou

sociais. O artigo busca desqualificar D. Isabel a partir de sua “frágil condição feminina”.

[...] A princesa não chegou a herdar o trono de seu pai. No exílio na França, onde permaneceu até sua morte, em 1921, Isabel dedicou-se ainda mais à caridade e a um contato mais próximo com o Vaticano. [...] Mesmo impedida de ocupar o trono, ela “reinava” a seu modo e à distância. (DAIBERT, 2012, p.25).

Na música popular e, mais especificamente, na canção popular brasileira, o sexo constituiu-se no decorrer dos anos como uma constante referência adotada em maior ou menor grau como estratégia de sedução e identificação coletiva. Modinhas de duplo sentido e lundus provocantes povoaram o repertório da nascente música urbana brasileira ainda no século XIX, constituindo uma vertente maliciosa (LEME, 2002) que sempre teve como característica negociar os limites e narrar a sexualidade e a moral de cada época. Em sua volumosa História Sexual da MPB, o jornalista Rodrigo Faour realiza um robusto inventário de canções de todos os tempos que visitaram a sexualidade, demonstrando que praticamente não há gênero, compositor ou época em que o sexo não tenha aparecido de forma bastante visível (e audível) no panorama do mercado musical brasileiro (FAOUR, 2007). Neste artigo, irei restringir o enfoque do tema ao ambiente contemporâneo do forró nordestino, gênero de grande importância midiática regional e nacional no qual os debates sobre legitimidade e valor são fortemente perpassados pela temática da sexualidade. No cenário atual do forró no Nordeste, é possível perceber uma cisão entre aqueles se identificam e frequentam o chamado “pé-de-serra” e outros que adotam sua vertente “eletrônica”

Enfim, a vitória do final da escravidão, colocou fim na sua vocação como governante. Afinal a princesa via-se agora, cumprido seu papel de governante cristã, que se identificava desde sua infância.

2 | DESCRIÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO

Este trabalho tem como função, realizar um estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa, com cunho histórico e documental, para que seja possível aprofundar conhecimentos sobre as relações de gênero e poder no império, destacando aspectos importantes da vida da Princesa Isabel.

Será utilizado um recorte da história do Brasil, do poder atribuído a Princesa Isabel, e questões particulares, da vida privada e conflitos de gênero vivenciados por ela. Temos como objetivo ressaltar as relações de gênero e de poder da Princesa Isabel.

3 | RESULTADOS OBTIDOS

Felizmente a grande maioria das mulheres do Ocidente já não vivem a sombra dos homens, sendo marginalizadas e subjulgadas. Embora ainda haja muito a ser

feito, não podemos deixar de olhar para trás, e ver o caminho já percorrido por muitas mulheres famosas, ou anônimas que ajudaram a constituir historicamente a realidade que vivenciamos.

A Princesa Isabel recebeu uma educação formal, mas também obteve os ensinamentos necessários para uma mulher da época, carregados de estereótipos, que definiam o papel de inferioridade que a mulher possuía em relação ao homem.

A Princesa Isabel surgiu como uma heroína da abolição brasileira de personalidade muito forte, e que enfrentou diversos obstáculos relacionados as questões de gênero. A história da vida da princesa retrata muito sobre poder, política e família, frente à situações na busca de espaço e liberdade de escolha frente às questões de gênero vivenciadas.

Percebemos que as questões de gênero estão diretamente ligadas à educação que a princesa recebeu, mas que por motivos maiores ela enfrentou em busca dos seus objetivos, o que a tornou uma heroína na época.

A princesa foi a herdeira do trono por quase quarenta anos, em três ocasiões por um período de três anos e meio, governou o país durante a ausência do pai que estava no exterior, e neste período deu a luz a três filhos, possíveis herdeiros do trono (BARMAN, 2005).

É considerável a importância da princesa Isabel, pois ela é apenas uma das nove mulheres em todo o mundo que ocupou o posto de autoridade suprema de seu país no século XIX, onde todas nasceram e cresceram com privilégios em famílias reais ou principescas que foram educadas para desempenhar as funções típicas de mulher da época: ser filha, noiva, esposa e mãe. Todas além de fazer as funções típicas da época, tiveram a função de governar seus países (BARMAN, 2005).

As nove rainhas eram dotadas de poderes substanciais e tiveram uma influência considerável sobre a gestão dos negócios públicos. Esperava-se que elas desempenhassem um papel que era considerado masculino por definição, o mesmo comportamento e mesmo padrão de desempenho que seus predecessores masculinos. A vida da princesa oferece esclarecimentos para todas as governantas do século XIX, entre gênero, poder e o curso da vida. Os papéis atribuídos no século XIX as mulheres, eram regentes, cumulativos ou sequenciais, ou seja, não se desvincilavam dos papéis já existentes para assumir um novo (BARMAN, 2005).

Os conceitos de poder e gênero são complexos e fluidos. O poder ocorre quando um indivíduo ou grupo é capaz de levar alguém a fazer algo que normalmente não faria, ou quando um indivíduo ou grupo impede o outro de fazer o que deseja. O gênero é fundamental no exercício do poder, que resulta em dominação e subordinação. Ele diz respeito às divisões sociais e culturais construídas e fundamentadas no sexo anatômico, seu significado e interpretação variam conforme a cultura e o período histórico.

O termo gênero é utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, o que enfatiza o fato de

que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens. É utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, é uma forma de indicar construções culturais, referentes as origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. O gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995).

O termo gênero substituiu o termo sexo frente às relações sociais entre homens e mulheres, alguns fatores influenciam o modo como cada gênero é construído e compreendido, como: classe, idade, raça, etnia e orientação sexual.

Como categoria de análise, o gênero surgiu em consequência da contestação do patriarcado promovida pela intelectualidade feminina. O trabalho dessas mulheres questionou todo o espectro das premissas normativas arrimadas no binário masculino-feminino. Pode-se argumentar que isolar o estudo do gênero da luta contínua contra o patriarcalismo é transigir e sancionar taticamente um sistema que segue explorando e subordinando as mulheres. Tal percepção nos oferece uma advertência saudável. Mesmo que não estejamos estudando um tópico em termos específicos de gênero, é sempre necessário ter consciência das relações de dominação e subordinação criadas pelo gênero. Precisamos ser sensíveis não só àquilo que o funcionamento do gênero nos revela a cerca do tópico analisado, mas também às nossas próprias suposições (BARMAN, 2005, p. 22-23).

Como categoria de análise o gênero questiona proposições estabelecidas há muito tempo e que estão profundamente entrincheiradas, referentes a organização básica da sociedade humana, as identidades, sexualidade, características comportamentais e de temperamento, inclusive ao binário masculino-feminino.

4 | CONSIDERAÇÕES/CONCLUSÕES

Concluimos que, a Princesa Isabel, sendo filha e esposa submissa e dedicada, como era esperado das mulheres da sua época, teve coragem de lutar por seus direitos enquanto mulher e cidadã e enfrentar o preconceito ao governar um país, culturalmente patriarcal, o que possivelmente explique parte do ofuscamento sofrido ao longo da história do Brasil. Apesar do período histórico estudado, a princesa enfrentou situações em busca de espaço e liberdade de escolha frente às questões de gênero vivenciadas.

Percebemos que houve grande mudança, na forma como as mulheres são vistas no poder, e da influência histórica que a Princesa Isabel possui frente a questões políticas e sociais na atualidade.

Houve muitas mudanças no comportamento das mulheres no decorrer dos anos, em busca de respeito e espaço, para ter liberdade de escolha e igualdade de direitos na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARMAN, R. J. **As duas faces de uma princesa**. In: Revista de História da Biblioteca Nacional, 80, p. 18-21. 2012.

BARMAN, R. J. **Princesa Isabel do Brasil: gênero e poder no século XIX**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, p. 350, 2005.

DAIBERT, R. J. Primeiro a Igreja. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, v. 80, p. 22-25. 2012.

FIGUEIRAS, C. A. L. **A química na educação da Princesa Isabel** [versão eletrônica], *Química Nova*, 27 (2), p.349-355. 2004.

FAOUR, Rodrigo. *História sexual da MPB*. Rio de Janeiro: Record, 2006

LEME, Mônica. *Que tchan é esse?* São Paulo: Annablume, 2003.

MATTOS, A. **Rainha das Manchetes**. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 80, p. 26-29. 2012

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 71-99. 1995.

EXPERIMENTALISMO E MÚSICA CONCRETA NO JAPÃO PÓS-GUERRA: *RELIEF STATIQUE* (1955) E *VOCALISM AI* (1956) DE TORU TAKEMITSU

Luiz Fernando Valente Roveran

Instituto de Artes da Universidade Estadual de
Campinas
Campinas — São Paulo

RESUMO: Este trabalho ilustra uma visão endêmica do conceito de música concreta que emerge na década de 1950 em Tóquio. Por meio de um estudo histórico e da análise de duas obras de Toru Takemitsu, aprofunda-se em questões estéticas sobre o conceito de *musique concrète* no Japão, delineiam-se aspectos técnicos da obra de Takemitsu e propõem-se discussões acerca do contraste entre a música concreta de Pierre Schaeffer e nosso objeto de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Música concreta. Toru Takemitsu. *Relief Statique*. *Vocalism AI*. Música japonesa.

ABSTRACT: This paper illustrates an endemic vision of *musique concrète* that rises in 1950's Tokyo. By means of historical research and the analysis of two works by Toru Takemitsu, it deepens into aesthetical questions about Japanese *musique concrète*, evinces technical aspects of Takemitsu's works and proposes discussions about the contrasts between Pierre

Schaeffer's *musique concrète* and our object of study.

KEYWORDS: *Musique Concrète*. Toru Takemitsu. *Relief Statique*. *Vocalism AI*. Japanese music.

1 | MATRIZES ESTÉTICO-EXPERIMENTAIS DA *MUSIQUE CONCRÈTE* DE TORU TAKEMITSU

Introdução da Música Concreta no Japão

O material de cunho historiográfico que aborda a música concreta no Japão é claro ao colocar que a estética estabelecida por Pierre Schaeffer (1910-1995) foi introduzida ali por Toshiro Mayuzumi (1929-1997). Estudante no Conservatório de Paris entre 1951 e 1952 (LOUBET, 1997, p. 13), Mayuzumi teve contato com a música de Schaeffer em um concerto no Salle Gaveau em 1952. O mesmo afirma que “o concerto me causou um choque tamanho que alterou de forma fundamental minha vida musical” (SHIBATA apud COOK, 2009, p. 131).

Não tardaria até que Mayuzumi regressasse ao Japão e compusesse o primeiro trabalho registrado de música concreta no país. *Les Oeuvres pour Musique Concrète: X, Y, Z* (1953) é uma peça que emprega sons

de diversas fontes: ataques metálicos, vozes humanas, ganidos de origem animal e timbres de instrumentos musicais perpassam a obra que totaliza pouco menos de 14 minutos de duração. A composição foi encomendada pela emissora radiofônica JOQR — fundada em 1952 e cuja sede era em Tóquio.

É digna de friso a importância dada por emissoras de rádio japonesas à eclosão da música concreta no país. Além disso, as estações também tinham demanda por trilhas musicais para dramas de rádio — ou *mangás radiofônicos* (LOUBET, 1997, p. 13). Em 1954, Mayuzumi compôs música concreta para um drama sonoro intitulado *Boxe*, com libreto de Yukio Mishima (1925-1970). Essas obras gerariam material sonoro para peças musicais. *Relief Statique*, de Takemitsu, foi originalmente criada como acompanhamento para um texto de Yasushi Inoue (1907-1991) e, posteriormente, tornou-se trabalho estritamente musical (SIDDONS, 2001, p. 82).

Ainda segundo Siddons, *Relief Statique* foi composta nos estúdios da NHK — emissora pública de rádio e televisão japonesa situada em Tóquio e importante sítio de música eletrônica no Japão durante a década de 1950. Loubet (1997, p. 11) esclarece que o estúdio da NHK foi fundado em 1955 “sob os moldes do Nordwestdeutscher Rundfunk [NWDR] de Colônia”. Destaca-se também a coexistência de estéticas musicais produzidas ali. Ao contrário de estúdios europeus, o da NHK abrigou a produção de “*musique concrète*, música eletrônica, dramas de rádio, *spots* para transmissão televisiva, e música para cinema” (LOUBET, p. 18). Possivelmente, isso se deve à abordagem altamente experimental dos compositores japoneses perante as estéticas de vanguarda. Mayuzumi em *X, Y, Z* influenciou a música de sua época compondo uma peça baseada em sua memória auditiva da obra de Schaeffer, e o conhecimento que se tinha no Japão acerca de música eletroacústica era obtido por meios textuais. Fujii (2004, p. 64) afirma que foi somente em 1957 que os japoneses puderam escutar trabalhos de compositores franceses como Pierre Henry (1927-2017) e o próprio Pierre Schaeffer.

Esse experimentalismo seria fundamental ao *Jikken Kobo* (“Oficina Experimental”), grupo de artistas da geração pós-guerra integrado por Toru Takemitsu.

1.2 JIKKEN KOBO: EXPERIMENTAÇÃO COLABORATIVA DO EFERVESCENTE JAPÃO

O *Jikken Kobo* foi um grupo formado por artistas de várias mídias em 1951 e que durou até o final de 1957 (TEZUKA, 2005, p. 18). Ao todo, quatorze integrantes compunham o coletivo: três pintores, um gravurista, um fotógrafo, cinco compositores, um pianista, um técnico de luz, um engenheiro mecânico e um poeta e crítico. Dada a pluralidade de competências, o *Kobo* teve produções marcadas por seu aspecto transmidiático e colaborativo. Essa diversidade não era refletida no perfil de seus integrantes, em maioria, provindos das classes média e alta de Tóquio.

A integração de Toru Takemitsu à Oficina Experimental foi fundamental ao desenvolvimento da estética musical do compositor. Em seus primeiros anos de carreira, Takemitsu associou-se a um grupo chamado *Shinsakkyokuha* (“Grupo dos Novos Compositores”), que, segundo Burt (2001, pp. 25-26), serviu como a plataforma introdutória do jovem compositor japonês ao público. O *Shinsakkyokuha* era um coletivo formado por compositores de orientação nacionalista e conservadora, sendo que alguns de seus membros, como Fumio Hayasaka (1914-1955) e Yasuji Kiyose (1900-1981), serviram como mentores para Takemitsu. Por meio de um concerto promovido pelo Grupo dos Novos Compositores, o compositor conheceu os membros fundadores do *Jikken Kobo*. Peter Burt (2001, p. 39) comenta que o processo de passagem do compositor de sua associação antiga à Oficina Experimental foi fruto, em partes, de uma recepção pouco acalorada a sua música no concerto supracitado.

É no *Jikken Kobo* que Takemitsu encontra meios para divulgar seus trabalhos de música concreta. Sabe-se que o coletivo já realizava concertos multimídia com *tape music* em 1953 utilizando aparelhos chamados de *auto-slide* — uma forma primitiva de projetor que conseguia sincronizar imagens imóveis e som desenvolvida pela Tokyo Tsushin Kogyo, que iria se tornar a Sony. A empresa, inclusive, posteriormente auxiliaria o grupo nessa modalidade criativa (FUJII, 2004, p. 66).

Vale ressaltar aqui que o universo radiofônico e o *Jikken Kobo* atuam juntos no desenvolvimento dessa faceta de Takemitsu. *Relief Statique*, como já comentamos, foi fruto de um drama de rádio e que, futuramente, teve seus sons reaproveitados para se tornar a peça que estreou em um concerto realizado pela Oficina Experimental em 6 de fevereiro de 1956. *Vocalism AI* foi encomendada pela emissora NJB (FUJII, 2004, p. 68) — fundada em 1950 em Osaka — e realizada em parceria com Shuntaro Tanikawa (1931), poeta muito próximo do *Jikken Kobo* (TEZUKA, 2005, p. 192).

Este trabalho se alicerça ao estudar uma visão particular acerca de uma estética fundamental ao desenvolvimento da música eletroacústica na segunda metade do século XX. Sob um ponto de vista acadêmico, busca introduzir uma faceta importante, mas pouco acessada de um dos compositores mais prolíferos do período, assim como examina o *métier* do mesmo neste tipo de produção.

2 | A MUSIQUE CONCRÈTE DE TORU TAKEMITSU

Os primeiros experimentos de Toru Takemitsu com música concreta surgem na década de 1950. *Relief Statique* (1955) é considerada a primeira peça do gênero de seu catálogo. Esse tipo de trabalho é uma das facetas relevantes de sua obra ao levarmos em conta que ele continuou a trabalhar com *tape music* dos anos 1960 aos 1980. Além disso, a composição concreta de Takemitsu atingiu outras expressões artísticas, por exemplo, em sua trilha musical para *Kwaidan* (1964), um filme de Masaki Kobayashi. Suas últimas peças do gênero, *The Sea is Still* e *A Minneapolis Garden*, estrearam em

1986. Além disso, Takemitsu trabalhou com música mista em obras como *Cross Talk* (1968, bandoneón e tape), *Seasons* (1970, percussão e tape) e *Stanza II* (1971, harpa e tape).

2.1 RELIEF STATIQUE (1955)

Relief Statique foi estreada via rádio pela emissora NJB (FUJII, 2004, p. 68). Takemitsu compôs a peça no supracitado estúdio da concorrente NHK.

Segundo Loubet (1997, p. 14), o estúdio da NHK contava com quatro filtros passa baixa e passa alta, além de filtros de frequência variável, de oitavas e gradação Mel. Geradores de ruído branco e de diversas formas de onda compunham o rol de equipamentos, assim como um modulador em anel e outro de amplitude. A NHK disponibilizava quatro aparelhos de gravação: um mono, um estéreo, um de seis pistas e outro com velocidade variável de registro.

Em *Relief Statique*, a utilização de todos estes recursos fica evidente em diversas passagens. A obra abre com uma longa seção marcada por um timbre que passou por um filtro passa baixa. No entanto, o que mais salta aos ouvidos — principalmente se encaramos o trabalho previamente como música concreta — é a ampla utilização dos sintetizadores do estúdio, cujo emprego não é característico a esse tipo de composição. Ao longo da peça, várias passagens melódicas podem ser notadas e não são originárias de gravação, mas de síntese. Isso dá força à ideia de que os compositores japoneses tinham em mente uma imagem da *musique concrète* que se baseava estritamente na memória musical de Toshiro Mayuzumi e nos textos aos quais tinham acesso, e não pelo contato auditivo que somente iria chegar ao Japão em 1957.

Em primeira vista, nota-se grande discrepância entre os dois primeiros minutos da obra e seu restante: o início possui caráter altamente ruidoso, que emprega estritamente sons gravados e modificados. Apesar do restante da peça se utilizar amplamente desse material apresentado previamente, é notável a diferença de fontes sonoras que surge com a introdução de material melódico executado por meios eletrônicos.

Estes minutos iniciais de *Relief Statique* podem se dividir em duas partes: na primeira (Figura 1), um som grave, resultado da filtragem do passa baixa, é predominante, mas gravações diversas são executadas sobre o mesmo. A cadência que denota o fim dessa parte ocorre com o silenciar do ruído preeminente anterior, colocando os outros sons pré-existentes em evidência e permitindo a introdução de novos timbres. Aqui, processos como a modulação em anel e o emprego de filtros podem ser denotados tanto em ataques pontuais quanto em sons prolongados.

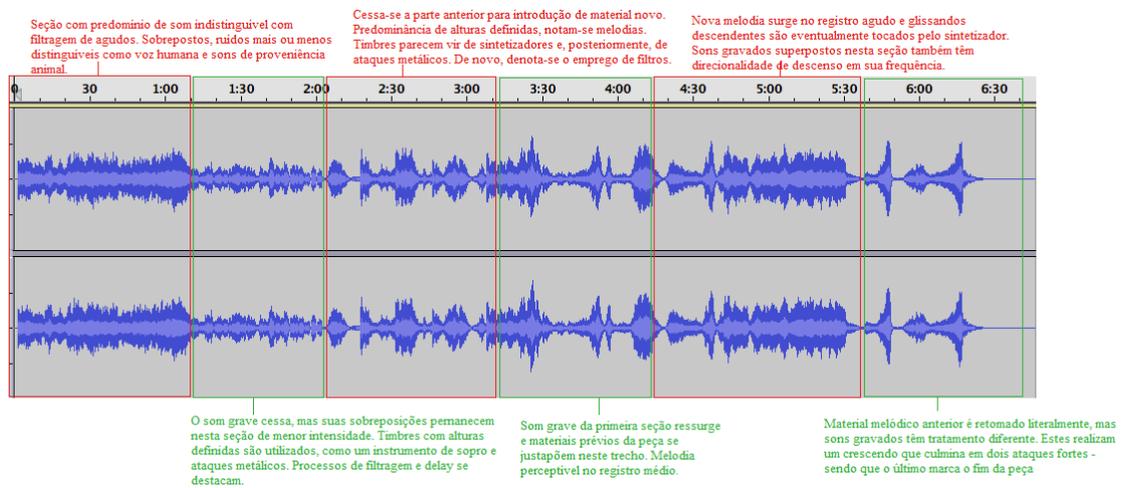


Figura 1: Forma de onda comentada de Relief Statique.

A justaposição de conteúdo sonoro torna-se especialmente evidente na quarta seção destacada na Figura 1, quando os sintetizadores se mesclam com o ruidoso material do início da peça — como se o compositor desenvolvesse ideias a partir da exposição prévia das diversas fontes sonoras. Por exemplo, essa parte de *Relief Statique* é introduzida pelo grave som que inicia o trabalho, mas este logo se mistura ao material melódico de notas longas e esparsas empregado pelo compositor. Em contraposição, a seção subsequente é introduzida pela melodia e os sons gravados surgem depois, mas tudo se funde graças à direcionalidade descendente que Takemitsu dá às frequências presentes naquele momento — na marca de, aproximadamente, 4'50".

A existência de temas melódicos recorrentes em *Relief Statique* dialoga com a origem do compositor na música instrumental em um universo particular que sequer podemos classificar estritamente como a música concreta.

2.2 VOCALISM AI (1956)

Segundo Siddons (2001, p. 102), Takemitsu pediu para que o poeta Shuntaro Tanikawa lhe redigisse um texto para ser utilizado em música concreta. O escritor teria entregado ao compositor um papel com a palavra “ai”, que significa “amor” em japonês. Com isso em mente, Takemitsu gravou as vozes de um ator e uma atriz recitando-a em diferentes tipos de emissão. Passado um processo de testes e experimentações, a fita atingiu a duração de 72 horas — condensada na composição que dura pouco mais de quatro minutos. Ainda segundo Siddons (2001, p. 102), “dentro as técnicas de gravação e edição utilizadas na peça”, encontram-se a aceleração ou retardamento da execução da voz gravada, reverb, assincronia propositada de uma gravação em double-tracking e utilização de posições diferentes do microfone em relação ao emissor.

Segundo Fujii (2004, p. 68), *Vocalism Ai* foi estreada num concerto do *Jikken*

Kobo no dia 4 de fevereiro de 1956. A peça faz parte de uma trilogia intitulada *Vocalism Trilogy* (FUJII, 2004, p. 68) que ainda inclui os trabalhos *Ki, sora, tori* e *Clap Vocalism*, ambos de 1956.

Acerca da peça, Burt comenta:

Nas palavras de Takemitsu, [Vocalism AI] é o “mais curto e mais longo poema” de Tanikawa. Os dois fonemas da palavra japonesa dão todo material sonoro básico para o trabalho. (...) Apesar da afirmação de Akiyama [Kuniharu Akiyama, compositor] de que o título não se refere apenas ao “amor que flui nas veias do amantes”, mas também do “amor do qual os pequenos pássaros cantam” (...), a impressão geral que se tem do diálogo homem-mulher é muitas vezes o absolutamente literal e carregado de um certo erotismo brincalhão. (BURT, 2001, p. 45)

Ao escutarmos a peça, atenta-se primeiramente para o fato que Takemitsu não procura esconder a fonte sonora original do material da composição. A voz dos atores é facilmente distinguível e o jogo fonético das sílabas — embora indissociáveis aqui — é fundamental para *Vocalism AI*.

Pode-se dizer que Takemitsu tem um senso de organização em *Vocalism AI* que é determinado pelos sons que utiliza em cada seção da peça. Destaca-se em defesa desta afirmação o emprego da predominância de uma determinada emissão vocal sobre a qual são tocados outros tipos de gravação. Há momentos em que a voz surge desacompanhada e até inalterada, mas com um caráter introdutório a partes subsequentes da obra. Ilustramos isso na figura 2.

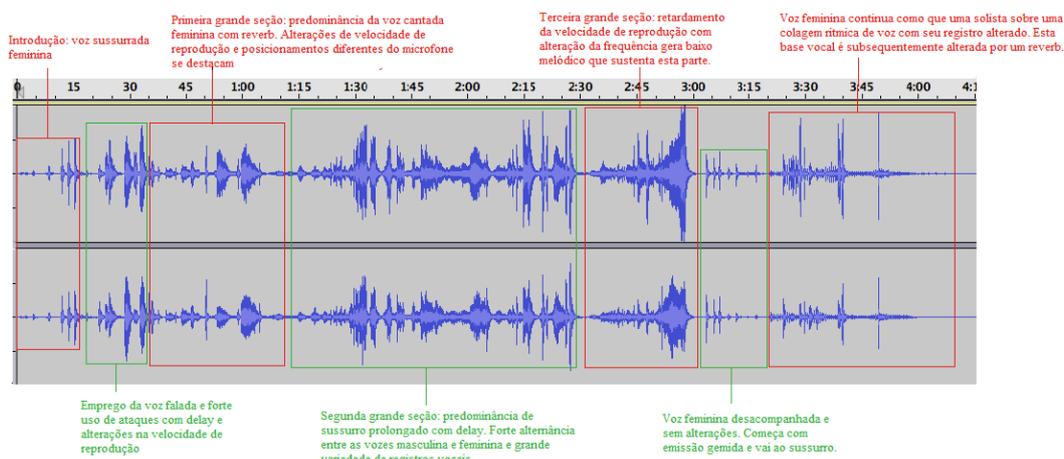


Figura 2: Forma de onda comentada de *Vocalism AI*.

A divisão em seções da peça não visa encaixar *Vocalism AI* em uma forma clássica, mas meramente demonstrar que o universo concreto de Takemitsu se funde com uma preocupação em obter contraste ao longo da obra. A coexistência e intercalação de sussurros inalterados com gritos e emissões prolongadas fortemente transformadas por modulação em anel estabelece, de certa forma, um paralelo com o futuro trabalho instrumental do compositor — em que peças como *A Flock Descends Into the Pentagonal Garden* (1974) alternam clímaxes e pianíssimos sem qualquer preparação. Mesmo dentro de cada uma das divisões pode-se delinear a dicotomia

entre a voz modificada *versus* timbre intacto. Essa dualidade pode se estender se considerarmos a discrepância entre as vozes masculina e feminina — característica explorada pelo compositor na segunda grande seção da peça.

O baixo nível de abstração do som presente em algumas seções de *Vocalism AI* denota um ponto interessante acerca da relação de Takemitsu com a música concreta, em que se evidencia um caráter introspectivo da visão do compositor acerca da estética, além de uma contraposição não intencional ao ideário original de Pierre Schaeffer — que, provavelmente, vem do contato tardio de Takemitsu com a obra sonora do francês.

3 | CONTRASTES ENTRE A MÚSICA CONCRETA DE PIERRE SCHAEFFER E TORU TAKEMITSU

Como mencionamos anteriormente, o compositor Toshio Mayuzumi escutou as obras de Pierre Schaeffer e introduziu suas ideias no Japão. Assim, a abstração de Mayuzumi da música francesa foi fundamental para criar uma visão endêmica acerca de música concreta.

O próprio Takemitsu menciona que concebeu ideias similares às de Schaeffer em 1948:

Um dia, em 1948, enquanto tomava um metrô lotado, eu tive a ideia de misturar ruídos diversos com música escrita. Mais precisamente, foi ali que eu me conscientizei que compor é dar significado à corrente de sons que penetra o mundo em que vivemos. (...) Eu gravei vários sons e frequências em fita. Cercado por esses sons diversos, eu descobri que eles me causavam respostas emocionais que, por sua vez, preservei gravados em fita. (...) Em 1948, o compositor francês Pierre Schaeffer compôs a primeira *musique concrète*, baseado nas mesmas ideias que tive. Isso foi uma feliz coincidência para mim. A música estava mudando, pouco, talvez, mas estava. (TAKEMITSU, 1995, pp. 79-82)

A semelhança entre a música de Schaeffer e de Takemitsu jaz, basicamente, no uso de sons gravados como elementos musicais. Schaeffer concebeu a ideia do objeto sonoro, que ele tratava como uma unidade musical. Esse conceito frequentemente vem acompanhado da sucessão de múltiplos sons curtos na *musique concrète*, o que torna a abstração de suas fontes difícil e passível de discussão.

Takemitsu — e, abrangendo nossa visão, seus colegas japoneses — não estava preocupado com essas questões quando ele criou o que era chamado de música concreta em sua terra natal. Peças como *Relief Statique* constantemente apresentam sons longos e discerníveis. *Vocalism AI* utiliza-se de um jogo semântico com a palavra “amor”. Portanto, Takemitsu e Schaeffer usaram o mesmo material — sons gravados — para criar músicas muito distintas uma da outra.

Pode-se dizer que a música concreta japonesa foi influenciada pela composição de música instrumental. *X, Y, Z*, de Mayuzumi, apresenta uma série dodecafônica

em seu último movimento. A técnica de Takemitsu no gênero lembra seus trabalhos orquestrais, nos quais sons longos e sutis são suplantados por súbitos ataques em *tutti*.

4 | CONCLUSÃO

O conceito de *musique concrète* no Japão pré-1957 é algo endêmico e a obra de Takemitsu deste período não foge dessa premissa. Motivado por experimentalismo, o compositor considera o ruído como material expressivo para conceber seu trabalho. Assim, demonstra uma faceta introspectiva e particular que, presumimos, permeia este tipo de composição do pós-guerra japonês — principalmente ao atentarmos para o emprego de diversas técnicas externas à música de Pierre Schaeffer, como o uso de sintetizadores em *Relief Statique* ou a colagem de *Vocalism AI*. Pode-se argumentar que essa produção de Takemitsu não se encaixa no conceito de *musique concrète* que Schaeffer idealizou, visto que a ideia de objeto sonoro como material primo de composição caminha junto com o emprego de sons de curta duração e advindos de fontes não reconhecíveis: o que não acontece na música do japonês, repleta de emissões duradouras e cuja abstração é discutível.

REFERÊNCIAS

BURT, P. **The Music of Toru Takemitsu**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COOK, Lisa. **Living in Northwest Asia: Transculturation and Postwar Art Music**. 257. Originalmente apresentada como tese de doutorado, University of Colorado, Boulder, 2009.

FUJII, Koichi. Chronology of early electroacoustic music in Japan: What types of source materials are available?. **Organised Sound**, Cambridge, v. 9, n. 1, pp. 63-77. 2004.

LOUBET, Emmanuelle. The Beginnings of Electronic Music in Japan, with a Focus on the NHK Studio: The 1950s and 1960s. **Computer Music Journal**, Cambridge, v. 21, n. 4, pp. 11- 22. 1997.

SIDDONS, J. **Toru Takemitsu: A Bio-Bibliography**. Santa Barbara: Greenwood Publishing Group, 2001.

TAKEMITSU, T. **Confronting Silence: Selected Writings**. Berkeley: Fallen Leaf Press, 1995.

TEZUKA, Miwako. **Jikken Kobo (Experimental Workshop): Avant-Garde Experiments in Japanese Art of the 1950s**. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Columbia University, New York, 2005.

FAARTES VIRTUAL: UM MODELO DE AMBIENTE VIRTUAL PARA O ENSINO DE ARTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Jackson Colares da Silva

Universidade Federal do Amazonas

Faculdade de Artes

Manaus - Amazonas

RESUMO: Implementar ambientes de ensino aprendizagem que integre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs obedece principalmente ao crescimento da difusão da informação e da comunicação em formato digital em âmbito mundial, assim como ao constante desenvolvimento das redes telemáticas que possibilitam maior interatividade e interconectividade entre os mais variados sistemas educativos. Neste sentido, a universidade tem a responsabilidade de desenvolver, disponibilizar e integrar recursos que venham atender as novas exigências sociais geradas pela presença das TIC's no contexto da sociedade e conseqüentemente no contexto educativo. O presente artigo tem como objetivo descrever um modelo de Universidade Virtual adaptado ao contexto amazônico. No primeiro momento, discutimos e apresentamos alguns conceitos pertinentes a estrutura e organização de uma universidade virtual, na sequência apresentamos uma proposta de projeto de universidade virtual, que torna este processo mais ativo, estimulante, autônomo e atrativo e conseqüentemente incrementa

significativamente a oferta de formação no Estado e em toda a Região Amazônica.

PALAVRAS-CHAVES: TICs, FaArtes, Ambiente Virtual, Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT: Implementing teaching - learning environments that integrate Information and Communication Technologies uses (ICTs) is mainly due to the growth in the information and communication dissemination in digital format worldwide, as well as the constant telematic networks development, which allow greater interactivity and interconnectivity among the most varied educational systems. So, the university is in charge of the development, availability and resources integration that meet the new social demands generated by the ICT presence in the society context and consequently in the educational context. The present article aims to describe a Virtual University model, adapted to the Amazonian context. In the first moment, we discuss and present some concepts, pertinent to a virtual university structure and organization, in the sequence, we present a proposal of a virtual university project, which makes this process more active, stimulating, autonomous, attractive and consequently increases the offer of training in the State and throughout the Amazon Region.

KEYWORDS: ICTs, FaArtes, Virtual Environment, Teaching-Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Implementar ambientes virtuais de ensino e aprendizagem obedece principalmente ao crescimento da difusão da informação e da comunicação em formato digital, bem como ao constante desenvolvimento das redes telemáticas que possibilitam maior interatividade e interconectividade entre os mais variados sistemas educativos. Segundo Salinas (1999), as possibilidades que oferecem as TIC, para o âmbito da formação, fazem que também apareçam novos tipos de usuários-alunos, caracterizados por uma nova relação com o conhecimento e com estratégias e práticas de aprendizagem que se adaptam a contextos em constantes transformações. Para Gilberto Prado (2003).

O acesso à complexidade do mundo se faz, de mais a mais, por essa intermediação tecnológica: formas de procedimento e de esquematização que, se para alguns vão desencadear uma uniformização do mundo e dar lugar a uma perda do sensível, para outros, ao contrário, serão as ferramentas e os instrumentos necessários para se aproximar e despertar o seu “próximo”, por mais longe que ele esteja. (Prado. 2003, pg. 24).

Neste sentido, a universidade como agente de desenvolvimento, de tecnologia, da inovação e principal geradora de conhecimento tem a responsabilidade de disponibilizar recursos que atendam as exigências geradas pela presença das TICs no contexto da sociedade e conseqüentemente no contexto educativo. Colares (2011), comenta que:

A sociedade dos dias atuais, agora estereotipada de sociedade da informação ou multimídia, exige que as inovações atendam e facilitem as mais variadas tarefas do dia a dia, que se caracterizem pela simplicidade no manejo e pelas possibilidades de interatividade. (Colares. 2011, pg. 103)

Portanto, as pessoas apresentam necessidades educativas, sociais e emocionais de comunicar. A resposta a estas necessidades marcará em grande medida o êxito do sistema que estamos configurando.

2 | AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM: CONCEITOS E MODELOS

2.1 CONCEITOS

As universidades vêm se transformando de diferentes maneiras, desde à integração da tecnologia “web” nos ambientes de formação de nível superior, por volta de 1995, uma ampla variedade de nomenclaturas emerge e passa se referir a este fenômeno, que vão desde aprendizagem e cursos em redes até “cyber” titulações e universidades virtuais.

Universidade Virtual, Campus Virtual, Colégio Virtual, Campus on-line, Universidade Eletrônica e Campus Eletrônico são termos utilizados para descrever empresas, instituições e projetos que se dedicam à distribuição de cursos na rede mundial de computadores. Encontramos desde instituições que apenas catalogam

cursos oferecidos por outras instituições até aquelas instituições que distribuem seus próprios cursos oficiais plenamente certificados e reconhecidos. Em princípio podemos classificar em três categorias: “extensões virtuais” para instituições existentes, “iniciativas colaborativas” que pressupõe a criação de consórcios colaborativos entre universidades; e instituições criadas especificamente para a distribuição de cursos on-line. Além dessas três categorias, devemos considerar dois outros tipos de instituições que também aparecem nesse cenário: As “clearing houses” que distribuem cursos de instituições oficiais e também aquelas empresas comerciais que distribuem cursos livres.

Rallo (2005), chama a atenção para a diferença entre “sala virtual e campus virtual”. O primeiro se refere a um dos componentes do campus virtual mas que não deve ser confundido com o próprio conceito de campus. Uma sala virtual deve caracterizar-se pelo uso de um modelo de aprendizagem formal sujeito a umas restrições temporais sob uma sequência de conteúdos com a finalidade conseguir determinados objetivos instrutivos no contexto de um curso virtual. Por outro lado, um Campus Virtual representará um ambiente mais amplo e com um nível mais rico de interações entre diversos usuários, tanto professores como alunos.

2.2 MODELOS

Nos últimos anos temos nos deparados com uma variedade de nomenclaturas que tentam caracterizar e definir modelos de universidades virtuais. Jordi Adell (1997), Hanna (1998), Salinas (1998), Auki e outros (1998), Salinas (2001), Colares (e 2006 e 2011) ao longo dos anos vêm estudando e chegaram a identificar alguns modelos de instituições ou organizações virtuais.

2.2.1 Universidades tradicionais “estendidas” – Extensões Virtuais

O mais comum é encontrarmos universidades que se enquadram na categoria de Extensões Virtuais. Muitas universidades convencionais organizaram programas de formação para atender a demanda e permitir o acesso ao ensino superior. As experiências vão desde cursos vinculados as estruturas curriculares já reconhecidas até cursos completamente novos com financiamento próprio.

Algumas Iniciativas concretas nesse modelo podem ser encontradas em varias partes do mundo: Universidade Michigan que disponibiliza seus programas de formação por meio de Massive Open Online Course - MOOC's ; Universidades de Phoenix nos Estados Unidos e a; Universidade Aberta da Grã Bretanha que já distribuem seus cursos principalmente online. Caminhamos para a oferta de formação cada vez mais mediatizada.

No Brasil, é possível identificar muitas iniciativas entre as universidades privadas como é o caso da Estácio que mantém um campus virtual desde 2006. No Campus

Virtual da Estácio o aluno tem acesso a salas de aula, bibliotecas e secretaria. É um espaço para comunicação, informação e cooperação, bem como para a promoção de educação continuada.

Nesse cenário, o Ministério da Educação em 2005 criou a Universidade Aberta do Brasil - UAB tendo como foco à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A implementação da UAB fez com que aparecesse inúmeras universidades públicas nesse modelo, ampliaram suas ações e seus programas de formação por meio das TIC.

2.2.2 Universidades consorciadas

Um segundo modelo seria a organização de consórcios entre universidades, que combina esforço e credibilidade entre as participantes. Um exemplo é uma das primeiras universidades virtuais da Europa, fundada em 1995 é a Clyde Virtual University – CVU, fruto da colaboração entre algumas universidades de Glasgow, na Escócia no Reino Unido. Atualmente, disponibiliza módulos na rede, todos vinculados aos cursos de graduação reconhecidos por instituições tradicionais. A Western Governor's University, fundada em 1997 com a participação de 16 instituições acadêmicas para a distribuição de novos cursos reconhecidos e certificados tanto pela nova organização como pelas universidades que a constituíram. A WGU se transformou em uma universidade nacional, atende mais de 80 mil estudantes de todos os 50 estados.

No Brasil, o marco inicial foi a Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede, criada em dezembro de 1999, com apenas 07 Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES participantes, atualmente reuni 58 IPES. Um dos importantes papéis da UniRede na sua trajetória foi a proposição de políticas públicas apresentados ao Ministério da Educação que deram suporte ao surgimento de Programas implantados em todo o país e a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, cujo estudo e concepção de sua estrutura, contou com a participação ativa do Comitê Gestor e do Conselho de Representantes da UniRede.

No âmbito regional, podemos citar os consórcios: 1. O CampusNet Amazônia criado em 2003, com o objetivo de ampliar as ações de ensino, pesquisa e extensão na Amazônia, sendo composta das seguintes instituições: a) Universidade Federal do Acre.; b) Universidade Federal do Amazonas; c) Instituto Federal de Educação Tecnológica do Amazonas; d) Universidade Federal do Amapá; e) Universidade Federal Rural da Amazônia; f) Universidade Federal do Pará; g) Universidade do Estado do Pará; h) Fundação Universidade Federal de Rondônia; i) Universidade Federal de Roraima; j) Universidade Federal do Mato Grosso. 2. O CEDERJ – que congrega seis Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro, atuando nos três níveis de formação: extensão, graduação e pós-graduação.

2.2.3 Universidades virtuais ou online centradas na tecnologia

Trata-se das universidades online onde o ensino é organizado em função da tecnologia, utiliza fundamentalmente sistemas síncronos e assíncronos. Com o desenvolvimento das redes telemáticas, essas universidades começam a implementar sistemas robustos e exploram as possibilidades das tecnologias da informação e comunicação, tanto na distribuição de conteúdos como na interação e atenção aos estudantes.

Um exemplo desse modelo é a Universidade Aberta da Catalunha – UOC, criada especificamente para distribuir cursos online. Santacana (2006), descrevendo o modelo da UOC comenta que um campus virtual tem que permitir: 1. A comunicação interativa entre estudantes e professores para todas as tarefas relacionadas com a docência e a aprendizagem; 2. A comunicação entre estudantes, que estes possam criar seus próprios espaços para gerar informação, fóruns, salas de chat, e por fim salas de tutoria; 3. O acesso aos serviços próprios da universidade: biblioteca e secretaria; 4. O acesso as bases de dados internacionais, revistas, periódicos especializados e etc.

2.2.4 Instituições privadas dirigidas a adultos

A formação de adultos é uma das demandas emergentes para as universidades, organizações e empresas privadas já existentes dirigem suas ações para esse público, que apresentam necessidades de formação bem determinado, principalmente nas áreas de tecnologia, engenharia de produção e gestão, dedicam-se a implementar cursos customizados.

2.2.5 Universidades Cooperativas

Trata-se de organizações vinculadas às estratégias formação de recursos humanos de corporações empresariais. Suas ações têm como principio desenvolver competências básicas para o exercício do posto de trabalho, integração da cultura de empresa, aumento da cooperação, da comunicação e as competências dos empregados de forma individual e de equipe.

2.2.6 Alianças estratégicas Universidade – Indústria

As alianças estratégicas, vão crescendo significativamente nos últimos tempos, movidos principalmente pelas possibilidades de lucro que estas ações podem resultar. Isso implica que a forma de relacionamento entre universidade e empresa transforme as culturas organizativas, se implementam com diferentes objetivos e princípios operativos.

2.2.7 Organizações de controle de reconhecimento e certificação

Com o surgimento desse extenso mercado de formação continuada, fez surgir a necessidade de organizações que se dediquem a certificar as competências individuais adquiridas autonomamente ou através de programas de formação.

2.2.8 Universidades Multinacionais e Globais

Essas universidades se estabelecem mais sistemáticas ultimamente, por meio de acordos de cooperação didático pedagógico com alguma universidade convencional. Trata-se de um serviço de formação superior de caráter internacional ou global. Esse tipo de formação normalmente se apoia em programas complementares de formação de universidades de outros países.

2.2.9 Universidades “Clearing Houses” – Agência de Formação

Existem diferentes exemplos das chamadas universidades “clearing houses”, um deles é a Universidade Virtual da Califórnia - CVC que cataloga cursos distribuídos e reconhecidos na internet. O Catálogo de cursos dessa universidade permite que o interessado encontre aulas e programas de graduação oferecidos por faculdades e universidades em toda a Califórnia. O aluno se inscreve nas aulas no próprio site da faculdade ou através do aplicativo: California Community Colleges - CCC Apply. Outro exemplo é a Universidade Aberta da Finlândia disponibiliza no seu site cursos das 17 universidades abertas finlandesas. Portanto, uma “clearing houses” não deve estar preza a uma região em particular, deve ser a academia da rede mundial.

3 | SISTEMA ORGANIZACIONAL

Sclater, (1998) e Colares (2006) recomendam que para se organizar, implantar instituições ou projetos de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, independentemente do modelo que se adote, deve-se ter em conta três elementos ou níveis organizacionais, são eles: 1. Nível Administrativo; 2. Estrutura Técnica; 3. Sistema de distribuição de conteúdos.

Níveis Organizacionais para Implantação de uma Universidade Virtual	
Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura organizacional – Modelo • Registro de propriedade – Publicação dos Conteúdos • Garantias de qualidade – Avaliação
Infraestrutura Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Administração e matrícula. • Serviço de apoio aos alunos. • Mecanismos de avaliação. • Mecanismos de discussão. • Registro de estudantes. • Sistemas e plataformas de gestão de cursos
Sistema de Distribuição dos Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de Recursos Didáticos • Ambientes interativos de aprendizagem • Avaliação

Tabela 1- Sistema Organizacional de Um Campus Virtual.

Fonte: Sclater, (1998) “A Virtual University Model” reelaboração da tabela feita pelo autor – 2006

4 | INFRAESTRUTURA TÉCNICA

Pensar na infraestrutura tecnológica a ser disponibilizada por uma Universidade Virtual é na verdade buscar disponibilizar os mesmos serviços básicos de um portal na web, possibilitando ainda o acesso aos diversos serviços de registro e controle acadêmicos, utilizados por universidades tradicionais em cursos presenciais.

4.1 Administração de Matrícula

Dependendo da como está organizado o campus virtual, a forma adotada para gestão acadêmica sofre algumas variações. Entretanto, independente do modelo adotado, sempre será necessário identificar os alunos, o que implica em utilizar algum mecanismo de registro. Por isso é necessário, um plano de gestão, para que a quantidade de documentos gerados e exigidos, não se transforme em problema, a exemplo das universidades tradicionais que necessitam de uma quantidade significativa de recursos humanos para emitir e gerar documentos e fazer funcionar a máquina administrativa. Hoje praticamente todas as universidades já possuem mecanismos

online de cadastro de seus alunos, o que não implica em novo investimento.

4.2 Serviço de Apoio Aos Estudantes

Ainda que possa parecer redundante a existência de um serviço específico para atendimento aos alunos, este apoio e a existência de guias explicativos devem ser considerados como uma estratégia de garantia de qualidade de serviço, uma vez que a ideia é realmente desenvolver toda uma cultura de utilização dos recursos disponibilizados no Campus Virtual.

4.3 Sistemas de Avaliação

Qualquer experiência educativa deve ter em conta a avaliação formativa e contínua, a primeira relacionada principalmente aos conteúdos, verificando se os mesmos realmente disponibilizam informações úteis que possam gerar algum tipo de conhecimento; a segunda dedicando-se principalmente ao acompanhamento periódico dos alunos, ou seja, que habilidades são adquiridos ou que mudanças de comportamentos são produzidos no decorrer do curso. Por isso, os Campus Virtuais devem oferecer sistemas de avaliação que possam comprovar a aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo avaliá-los continuamente, propiciando uma integração mais estreita entre a avaliação dos conteúdos e do processo de aprendizagem.

4.4 Mecanismos de Discussão

O sistema de comunicação em ambientes virtuais deve garantir a comunicação e discussão entre os usuários, permitindo a realização de atividades que potencializem as aulas. Neste sentido, a utilização de e-mail, que já não é a ferramenta mais sofisticada, é a primeira estratégia de comunicação, na sequencia vamos encontrar as redes sociais como: facebook, instagran, twitter direct, e etc., um enorme potencial de comunicação. Ferramentas mais antigas como os blogs, mensagens Instantâneas, salas de Bate-Papos, listas de distribuição, sistemas de discussão assíncrona de grupos entre outros inúmeros serviços disponibilizados na Internet gratuitamente ainda são bastantes utilizadas. Quando vamos para ferramentas síncronos, encontramos uma variedade de aplicativos de videochamadas como: Facetime, Google Hangouts, Skype Viber, Imo, Tango, ooVoo, Booyah e Soma.

4.5 Monitoramento dos Estudantes

Seja qual for o sistema ou modelo de gestão acadêmica que utilize as universidades, sempre será necessário investir no acompanhamento e monitoramento dos estudantes. Esse acompanhamento não pode ser uma exceção. Na verdade, os resultados de uma avaliação contínua e ao final dos cursos, proporcionam bastante

informação sobre como os alunos interagem com os conteúdos. Na maioria das vezes, tanto os servidores de web como as ferramentas de gestão de cursos on-line já nos proporcionam dado sobre acesso, todavia analisar estes acessos como o objetivo de recolher informação útil referente aos estudantes continua sendo uma meta dos gestores nessa modalidade de ensino.

4.6 Plataformas de Gestão de Cursos

Nos dias atuais, podemos encontrar plataformas de gestão de cursos que integram um grande número de funções, que disponibilizam ferramentas que auxiliam o professor a criar e desenvolver automaticamente seus conteúdos, assim como distribuí-los na rede, incluso com mecanismos de avaliação e discussão. Plataformas mais avançadas além das funções básicas, integram sistemas de matrícula, de pagamento de taxas e da organização de conteúdos. Possibilitam ainda a intervenção do designer digital de elaborar uma interface e um sistema de navegação mais atrativo.

Plataforma	Sistema de Distribuição	Aprendizagem colaborativa	Interatividade
Tel Educ	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ser redistribuído ou modificado nos termos da GPL (General Public License) 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de discussão 	<ul style="list-style-type: none"> • Correio eletrônico • Mural • Portfólio • Diário de bordo • Bate-papo • Enquetes
Edu web/ Aulanet	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizado gratuitamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe atividade colaborativa 	Não informa
Amadeus	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ser redistribuído ou modificado nos termos da GNU 	<ul style="list-style-type: none"> • Fórum • Wiki • Jogos multiusuários (resolução colaborativa de problemas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Chat • Discussão síncrona • Micromundos (ambientes síncronos)

Eureka	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvido para comunidade acadêmica da PUCPR 	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe atividade Colaborativa • Fórum e Listas de discussão 	<ul style="list-style-type: none"> • Correio eletrônico
e- Proinfo	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizado para Entidades e Instituições conveniada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fórum de discussão • Banco de projetos • Estatística de atividade dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tira dúvidas • Diário • Biblioteca • Correio eletrônico • Chat
Moodle	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ser redistribuído ou modificado nos termos da GNU • (General Public License) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fórum de discussão • Gestão de conteúdos • Blogs • Wikis 	<ul style="list-style-type: none"> • Videoconferência • Certificados digitais
WebCT	<ul style="list-style-type: none"> • Software proprietário provedor de e-learning para instituições de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferece ferramentas educacionais que auxiliam o aprendizado, a comunicação e a colaboração 	<ul style="list-style-type: none"> • Chat • Sistema de conferência • Correio eletrônico
LearningSpace	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ser redistribuído ou modificado nos termos da GNU • (General Public License) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fórum de discussão • Chat • Avisos • Estimula uso de redes sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza redes sociais da web como ferramenta de interação

Quadro 1 - Quadro Comparativo Plataformas de Gestão de Cursos 'A'

Fonte: GABARDO, P; QUEVEDO S. R. P. Vânia Ribas ULBRICHT, V. R. Estudo Comparativo das Plataformas de Ensino-aprendizagem. (2010)

Plataforma	Multimídia	Usabilidade	Acessibilidade
Tel Educ	<ul style="list-style-type: none"> • Não informa 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade de uso • Explicativa quanto ao uso 	<ul style="list-style-type: none"> • Não acessível a deficiente auditivo e visual
Edu web/Aulanet	Não informa	Explica uso, mas texto é “cortado” na primeira tela e barra de rolagem não funciona	Não acessível a deficiente auditivo e visual
Amadeus	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo • Recursos web 2.0 	Informação parcial de uso	<ul style="list-style-type: none"> • Não acessível a deficiente auditivo e visual • Só avança com login e senha
Eureka	<ul style="list-style-type: none"> • Oferece áudio com o texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade de uso • Explicativa quanto ao uso 	<ul style="list-style-type: none"> • Não acessível a deficiente auditivo • Parcialmente acessível ao deficiente visual (só áudio, sem leitor de tela)
e- Proinfo	<ul style="list-style-type: none"> • Não informa 	<ul style="list-style-type: none"> • Lnks não funcionam • Não explicativa quanto ao uso 	<ul style="list-style-type: none"> • Não acessível a deficiente auditivo e visual
Moodle	<ul style="list-style-type: none"> • Não informa 	<p>Permite acesso ao visitante</p> <p>Oferece ferramenta para deficiente visual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Parcialmente acessível • Para deficiente visual (com leitor de tela)

We- bCT	<ul style="list-style-type: none"> • Não informa 	Exige cadastro de acesso ao ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Não acessível a deficiente auditivo e visual
LearningSpace	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos • Recursos web 2.0 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativa quanto ao uso • Possui fóruns sobre funcionalidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma cumprir diretrizes de acessibilidade do W3C

Quadro 2 - Quadro Comparativo Plataformas de Gestão de Cursos 'B'

fonte: GABARDO, P; QUEVEDO S. R. P. Vânia Ribas ULBRICHT, V. R. Estudo Comparativo das Plataformas de Ensino-aprendizagem. (2010)

5 | PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDOS

O sistema de distribuição de conteúdo constitui-se um importante tema quando se fala em material didático para cursos on-line e a distância. Produzir e distribuí-los pela e para rede é o que deve caracterizar as atividades dessas instituições. Na verdade, estas existem graças à efetiva distribuição e produção conteúdos, que a princípio foram pensados para atender pequenas demandas e a pequenos cursos. Todavia, essa atividade embrionária, acabou se transformando na responsável pelo desenvolvimento de todo um processo de configuração de sistemas e modelos de distribuição de conteúdo.

5.1 Conteúdo “Estático” e “ Dinâmico”

A maioria dos cursos desenvolvidos para a rede, começou com a implementação de uma coleção de simples páginas web, isto é, desenvolviam e produziam conteúdos estáticos. Nesse início, a equipe de produção estruturava os conteúdos, sem a preocupação com sistemas de navegação, itinerários de aprendizagem, interface de usuário.

Com o desenvolvimento de softwares mais interativos, que propiciaram maior facilidade na manipulação das ferramentas de desenvolvimento, o planejamento e estruturação dos conteúdos, a construção da interface e dos sistemas de navegação, começaram a ter mais integração. Com isso o desenvolvedor de conteúdo “conteudista” poderia garantir a homogeneidade e consistência dos conteúdos, sem deixar de considerar o uso de ferramentas mais sofisticadas que permitiriam disponibilizar recursos didáticos mais atrativos e interativos.

6 | FAARTES VIRTUAL - AMBIENTE VIRTUAL PARA O ENSINO DE ARTES

Propor um modelo de um campus virtual para o ensino das artes, com base nos modelos descritos, considerando ainda os aspectos geográficos, as tecnologias e a competência instalada para a produção de conteúdos, é uma tarefa desafiadora. Implantar um campus virtual significa, portanto, contribuir para ampliação de um conjunto de ações que extrapolam as atividades de ensino, da pesquisa e da extensão, extrapolam os cursos presenciais de graduação e pós-graduação, possibilita a produção sistemática de conteúdos para os cursos regulares, propiciam modelos de formação mais flexíveis e integram tecnologias digitais de Informação e da comunicação – TIC nos processos de ensino e aprendizagem.

6.1 Qual Modelo Adotar? Extensão Virtual?

A extensão virtual é a opção mais apropriado a ser adotado, considerando a capacidade tecnológica já instalada na UFAM. A ideia é ir desenvolvendo conteúdos interativos para as disciplinas presenciais, permitindo que alunos de outros campi se matriculem nessas disciplinas e o professor comece a adquirir competência ou mesmo tempo em que se amplia os serviços de apoio e atenção acadêmico online, potencializando a distribuição e acesso a recursos didáticos e a comunicação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

6.2 Clientela

- Discentes dos cursos regulares de artes da UFAM;
- Pessoas da comunidade em geral interessadas em ter acesso a recursos de aprendizagem baseados nas TIC's;
- Empresas e profissionais que necessitem de cursos de atualização e capacitação e programas de formação continuada nas áreas das Artes;
- Demandas provenientes do ensino básico aptos a ingressar no ensino superior, que tenham dificuldades de acesso à centros de ensino superior e que necessitem de uma metodologia mais aberta, flexível e individualizada.

6.3 Funcionalidade e Procedimentos Metodológicos - Aspectos gerais:

É importante destacar que a funcionalidade de um campus virtual, esta diretamente ligada a diversidade da clientela que se pretende atingir. No contexto amazônico, é muito mais concreto, não se pode utilizar de um modelo ou uma metodologia fechada, pelo contrario, deve-se adotar, procedimentos que favoreçam toda variedade de publico, reconhecendo e considerando onde, como e quando o usuário tem acesso

as TICs.

Por isso, esse campus deve prevê além do material online, seções presenciais, semipresenciais e utilizar diferentes mídias e formatos de material didático e uma variedade de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas. Caberá os professores de cada disciplina, desenvolverem seus próprios conteúdos e os recursos didáticos, envolvendo sempre que necessário os especialistas em tecnologia educacional, designers, pedagogos e etc., sem perder de vista que paulatinamente deve se ir implantando unidades multidisciplinares para produção e gestão do curso online. Cada curso de deve implementar seu próprio núcleo ou grupo de tecnologias educacionais - GTE, que além de ser um gestor local seria o fórum permanente de discussão e construção de políticas de integração das tecnologias da informação e comunicação no âmbito da faculdade de artes, propor cursos e programas de formação, além de promover as capacitações necessárias para continuar crescendo. Nesse sentido, descrevemos alguns conceitos e estratégias devem ser considerados para esses cursos:

Flexibilidade: Os cursos disponibilizados no âmbito da FaArtes Virtual, devem ser caracterizados pela flexibilidade tanto de tempo quando de espaço e ter estrutura modular, facilitando ao usuário a temporalização de seu processo de aprendizagem, elegendo os conteúdos prioritários e emergentes.

Ferramentas de Comunicação e Colaboração: Já que a ideia é favorecer o acesso ao ensino superior e a programas de formação continuada aos que não podem assistir às aulas em classes presenciais, o enfoque do ambiente estará centrado no sistema de comunicação, nas ferramentas síncronas e assíncrona tais como: fóruns de discussão, grupos de distribuição de conteúdos, repositórios e etc., objetivando maior interatividade entre estudante – docente, estudante – estudante e docente – docente.

O atendimento ao aluno: independente da modalidade do curso, se presencial, ou *online*, a tutoria eletrônica deve ser potencializada utilizando as ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas desde as mais tradicionais até as avançadas que emergem com a integração das TICs.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho procuramos descrever experiências de projetos e iniciativas que nos serviram para a formulação de conceitos e modelos de ambientes virtuais de aprendizagem baseados no uso das TICs, considerando a filosofia de como se deve organizar esse tipo de instituição e sua interação com a sociedade, considerando também os elementos como o registro de propriedade intelectual e garantias de qualidade, passando pela à infraestrutura e que tipo de tecnologia será necessária para a distribuição dos cursos, além dos formatos de conteúdos e recursos didáticos. Por fim, fazemos a indicação de um modelo que acreditamos ser o mais adequado para iniciativa que queremos implementar onde descrevemos o modelo, objetivos e a

metodologia a ser utilizada.

Portanto, qualquer iniciativa que queira lograr êxito, ser efetiva e eficaz, terá que decidir sobre o modelo de organização, infraestrutura tecnológica e sistema de produção e distribuição de conteúdos e cursos. Acreditamos ainda que no modelo indicado caiba inovações, ou seja, na medida que se implanta, as tecnologias se desenvolvem e propiciam o aparecimento de novos elementos que devem ser considerados e, portanto, resultam na melhoria do sistema que estamos construindo.

REFERENCIAS

COLARES, J. Campusnet Ufam: Un Modelo de Campus Virtual como Estrategia para Ampliar el Acceso a la Enseñaza Universitaria en el Estado de Amazonas – Brasil. Tese de Doutorado. **Universidade das Ilhas Baleares – UIB. Palma de Mallorca – Espanha. (2006).** Disponible em: <http://gte.uib.es/pape/gte/publicaciones/campusnet-ufam-un-modelo-de-campus-virtual-como-estrategia-para-ampliar-el-acceso-la-e>. Acessado em 20 de nov. 2016.

COLARES, J.S.; BRANDÃO, R. Planejamento e Produção de Recursos Didáticos Interativos: Processos e Procedimentos para Integração dos Objetos Sonoros. In: Jackson Colares, Jesús Salinas Ibáñez, JulioCabero Almenara e Francisco Martinez Sánchez. (org.). **Sociedade do conhecimento e meio ambiente: sinergia científica gerando desenvolvimento sustentável.** 1^o Ed. Manaus: Reggo Edições, 2011, v. 1, p. 51-68.

GABARDO, P; QUEVEDO S. R. P. ULBRICHT, V. R. Estudo Comparativo das Plataformas de Ensino-aprendizagem. In: **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, . 65-84. (2010). disponível em: <http://www.redalyc.org/html/147/14716926006/>. Acessado em: 20 de fev. 2017.

HILTZ, S. The Virtual Classroom: Software for Collaborative Learning. In Barrett, Edward (Ed). (1992). **Sociomedia: Multimedia, hypermedia, and the social construction of knowledge.** (pp. 347-368). Cambridge, MA, US: The MIT Press, vii, 580 pp.

PAGÉS SANTACANA, Anna. Universidades virtuales: el caso de la Universidad Oberta de Catalunya (UOC). **Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, [S.l.], n. 14, ene. 2006. ISSN 1135-9250. Disponible en: <<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/551>>. Fecha de acceso: 10 jul. 2017 doi:<http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2001.14.551>.

PRADO. G. Arte telemática: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

RALLO, M. R. Estrategias para el diseño y desarrollo de Campus Virtuales Universitarios. Dept. Enginyeria Informàtica i Matemàtiques. **Universitat Rovira i Virgili** Tarragona. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268424247_Estrategias_para_el_diseno_y_desarrollo_de_Campus_Virtuales_Universitarios. Consultado em: 30.03.2016 as 15h:30 min.

SALINAS, J. Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. In. **Bordón. Revista de pedagogía, Vol. 56, Nº 3-4, 2004. Editores: Sociedad Española de Pedagogía. Rioja-Espanha.** Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=236>. Acessado em: 17 jun. 2017, 23:30

SALINAS, J. Universidades Globales Multinacionales: Redes de aprendizaje y consorcios institucionales para el desarrollo de la educación flexible. In SALINAS, J. y BATISTA, A. (Coord): **Didáctica y Tecnología Educativa para una universidad en un mundo digital.** Imprenta Universitaria. Universidad de Panamá.. Pág. 42-65. 2001.

SCLATER, N. A Virtual University Model. Whittington, C. D.. In: **WebNet 98 World Conference of the WWW, Internet and Intranet Proceedings** (3rd, Orlando, FL, November 7-12, 1998); see IR 019 231. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED427747>. Acessado em: 17 jun. 2017, 21:30

FEEDBACK EM MUSICOTERAPIA GRUPAL¹

Marcus Vinícius Alves Galvão

Mestre em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás Especialista em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente pela mesma Instituição de Ensino Superior e Musicoterapeuta <http://lattes.cnpq.br/2117054506966233>

Claudia Regina de Oliveira Zanini

Doutora em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás-UFG. Mestre em Música, Especialista em Musicoterapia em Saúde Mental e em Musicoterapia em Educação Especial e Bacharel em Piano pela Escola de Música e Artes Cênicas da UFG). Coordenadora do Curso de Musicoterapia e Docente Permanente e Pesquisadora do Mestrado em Música da EMAC/UFG, do qual foi coordenadora de setembro 2010 a julho de 2013. Líder do Grupo de Pesquisa NEPAM - Núcleo de Musicoterapia (CNPq) Coordenadora do NEPEV-UFG (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Envelhecimento da UFG). Presidente do Departamento de Gerontologia da SBGG-GO (Seção Goiás da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia) Membro do Conselho Científico da Associação Goiana de Musicoterapia. Ex-Presidente da Comissão de Pesquisa da Federação Mundial de Musicoterapia (WFMT). <http://lattes.cnpq.br/8042694592747539>

RESUMO: O *feedback*, termo com o significado de retroalimentação, é compreendido como um processo amplo e necessário, seja em terapia ou em outros contextos, sendo multiconceituado. A ação de dar ou receber *feedback* refere-se também ao processo musicoterapêutico. O presente estudo, resultado de um projeto vinculado ao Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem fenomenológica, observando o *feedback* e sua utilização no *setting* musicoterápico. Foram realizadas observações de filmagens de sessões grupais, com o objetivo de compreender e observar como se dá o *feedback* no decorrer das sessões de Musicoterapia no contexto grupal. Considera-se que ter consciência dos *feedbacks* que emergem no processo musicoterapêutico é um aspecto fundamental para seu desenvolvimento e, a partir de tal ação, torna-se possível realizar adaptações e reflexões sobre a condução do grupo, viabilizando melhores relações intra e interpessoais.

PALAVRAS-CHAVE: *Feedback* em musicoterapia, Contexto Grupal, Musicoterapia.

ABSTRACT: Feedback, a term with the meaning of feedback, is understood as a broad and necessary process, whether in therapy or

¹ Artigo publicado na Revista Brasileira de Musicoterapia - Ano XIX nº 22 ANO 2017.

in other contexts, being multicontact. The action of giving or receiving feedback also refers to the music-therapy process. The present study, the result of a project linked to the Institutional Voluntary Program of Scientific Initiation (PIVIC), is a qualitative research, with a phenomenological approach, observing the feedback and its use in the music therapy setting. Observations were made on the filming of group sessions, with the aim of understanding and observing how feedback is given during the sessions of Music Therapy in the group context. It is considered that being aware of the feedbacks that emerge in the music-therapy process is a fundamental aspect for its development and, from this action, it becomes possible to make adaptations and reflections on the group's conduction, making possible better intra and interpersonal relations.

KEYWORDS: Feedback in Music Therapy, Group Context, Music Therapy.

INTRODUÇÃO

Dar ciência, estimular, ajudar, avaliar e descrever determinada situação, seja ela positiva ou negativa, é uma das definições de *feedback*, termo da eletrônica que perpassa diversas áreas, tais como Cibernética, Medicina, Psicologia, Ciências Climáticas, Biologia, Ciências Sociais e Musicoterapia (OSORIO, 2013; VASCONCELOS, 2002).

Cada área e cada disciplina pode contribuir para o entendimento teórico de um novo termo, ao contextualizá-lo em um campo específico do conhecimento científico, enriquecendo-o, ampliando-o e o tornando, assim, um campo de possibilidades (GALVÃO e ZANINI, 2013).

Partindo dessa premissa, a Musicoterapia, foco deste artigo também conceitua a ação *feedback*, o qual se manifesta de forma verbal, musical e corporal, na maioria das vezes de maneira inconsciente ou espontânea, passando despercebida pelo terapeuta (GALVÃO e ZANINI, *Op. Cit.*). Apesar da abrangência, os estudos acerca desse tema, voltados tanto para os processos individuais quanto grupais em Musicoterapia, devem ser estimulados no campo acadêmico e profissional, pois auxiliam o profissional musicoterapeuta a compreender suas ações terapêuticas e, em especial, a utilizar melhor o *feedback* como estratégia.

A presente pesquisa teve como principal objetivo compreender e descrever como se dá o *feedback* em sessões de Musicoterapia em um contexto grupal.

FEEDBACK: UM BREVE LEVANTAMENTO

O *feedback* é um termo da Eletrônica, significando retroalimentação. A etimologia desta palavra é inglesa. Ao desmembrá-la temos: “*feed*”, fornecer; e “*to go back*”, voltar. A junção destas duas palavras formam “*feedback*” que, segundo o dicionário Oxford (2005, p.242), é “uma informação ou um comentário sobre algo que você tenha feito ou questionado, traduzida para o português como ‘realimentação’ e ‘retroação’”.

De acordo com Andrade (2010), o *feedback* na área da comunicação é um dos elementos presentes no processo de comunicação, no qual um emissor envia

uma mensagem para um receptor, através de um determinado canal. A mensagem poderá ser alterada por algum tipo de barreira (ruído), condicionando então a sua interpretação por parte do receptor. Depois de interpretada, o receptor termina o processo de comunicação com o *feedback* – a resposta ou reação do receptor à mensagem enviada.

Em outras áreas, como a Engenharia Elétrica e a Eletrônica, o termo é utilizado para se referir à realimentação de um sistema, ou seja, à transferência do sinal de saída para a entrada do mesmo sistema ou circuito, resultando num aumento do nível de saída (*feedback* positivo) ou diminuição do nível de saída (*feedback* negativo). Em um sistema de som, refere-se ao retorno de uma fração do sinal de saída de um amplificador ou microfone para a entrada do mesmo, provocando uma distorção do som produzido (VASCONCELOS, 2002, p.219).

No corpo humano, Thibodeau e Patton (2002, p.12) discorrem que para conservar constantes as condições da vida, o organismo mobiliza o *feedback* nos mais diversos sistemas, como o nervoso central, o endócrino, o excretor, o circulatório, o respiratório. Assim, mantém a *Homeostase*, que é a capacidade do organismo de apresentar uma situação físico-química característica e constante, dentro de determinados limites, mesmo diante de alterações impostas pelo meio ambiente. Quando sentimos frio, temos um exemplo de *feedback negativo*, pois terminações nervosas funcionam como sensores de temperatura que alimentam um centro de controle existente no encéfalo. Em resposta, o encéfalo envia sinais nervosos aos músculos que promovem o tremor; este gera o calor, o que aumenta nossa temperatura corporal. Paramos de tremer quando a informação (pelo mecanismo de retroalimentação) chega ao encéfalo, dando ciência de que a temperatura aumentou até o nível normal. Embora seja menos comum, existem alças de retroalimentação positiva (*feedback positivo*); essas alças estão envolvidas nas funções normais, pois tem ação estimulante, provocando um aumento sempre crescente na velocidade dos eventos.

Veiga (2008) nomeia *feedback* como um dos diversos componentes do sistema terra-oceano-atmosfera, com a finalidade de simular ou avaliar a resposta do sistema climático sob um forçamento radioativo (aumento e diminuição do fluxo de energia). Ele aponta que na Geografia, mais especificamente nas ciências climáticas, a partir dos Modelos de Clima Global (MCG), há o uso de programas de computador que utilizam equações ou expressões matemáticas para representar os processos físicos diretos e os de realimentação e/ou interação. O autor discorre que “os processos de *feedback* são definidos como mecanismos físicos que ampliam (*feedback positivo*) ou reduzem (*feedback negativo*) a magnitude da resposta do sistema climático para um dado forçamento radioativo” (p.68).

No contexto empresarial, o *feedback* é uma ferramenta muito útil nos processos formais e informais sobre uma determinada situação (avaliação). A avaliação faz parte dos quesitos, ou melhor, do respeito e da credibilidade que uma empresa precisa para proporcionar aos seus funcionários um ambiente agradável de trabalho e também ao

consumidor. Ainda no contexto empresarial, mais exclusivamente no Departamento de Gestão de Pessoas (antigo RH - Recursos Humanos), Paula (2005) conceitua o *feedback* como uma metodologia, que possibilita ações tais como: diagnósticos precisos, atenção às necessidades, correção de desvios e checagem da eficácia das mudanças. O autor ressalta que, para uma utilização eficaz do *feedback*, é necessário uma aplicação sem que o ambiente seja preparado, pois assim reduzirão as respostas defensivas. Desse modo, “um *feedback* bem aplicado é contemplado com um agradecimento ao final, mesmo quando aplicado com forte conteúdo de pontos de baixa performance” (p.112).

Moscovici (2012) trata da importância do *feedback* nas relações interpessoais, seja na empresa ou em qualquer ambiente, visto que as relações constituem um processo de percepção do indivíduo em relação a si mesmo e aos outros, o qual contribui para o desenvolvimento/mudanças de comportamento e para a comunicação, seja individual ou grupal, no sentido de fornecer informação de como a sua atuação está afetando as outras pessoas. De acordo com a mesma autora, para que o *feedback* seja um processo útil, é necessário um direcionamento. Ele poderá ser descritivo ou avaliativo, específico ou geral, compatível com as necessidades ou dirigido, solicitado ou imposto, para assegurar a comunicação precisa. Assim, como em todas as áreas citadas anteriormente, nas relações interpessoais também há a presença do polo positivo e negativo.

NA TERAPIA E NA MUSICOTERAPIA

No contexto terapêutico, segundo Yalow (2006), o *feedback* se dá a partir da observação do ouvinte do “aqui-e-agora” no evento em curso, ou seja, a partir de sentimentos gerados nele, provenientes da fala do paciente, e não em suposições ou interpretações. Portanto compete ao receptor (paciente) conferir e validar o *feedback* junto com outros membros, em se tratando de um grupo.

No âmbito da Psicologia, Moscovici (2012) descreve o *feedback* como *retroação* ou *devolutiva*, uma vertente da comunicação interpessoal que pode servir para minimizar conflitos entre indivíduos.

De acordo com Wright, Basco e Thase (2008), em algumas formas de psicoterapia é dada pouca ênfase ao *feedback*. No entanto, os terapeutas cognitivo-comportamentais esforçam-se para dar e solicitar o *feedback* e, com esta ferramenta, é possível ajudar a manter a sessão estruturada, construir a relação terapêutica, dar incentivo adequado e corrigir distorções no processamento de informações.

O *feedback* em Musicoterapia ou em outro tipo de terapia faz parte do processo terapêutico. “*Feedback* é uma maneira de ajudar uma pessoa considerando mudanças no comportamento dela. É a comunicação com uma pessoa, dando a ela informações de como ela afeta as outras” (SARETSKY *apud* BORCZON, 1996, p.5).

A Musicoterapia grupal, segundo Plach (1980), citada por Bruscia (2000,

p.283), é a “utilização da música ou de atividades musicais para promover novos comportamentos e explorar os objetivos individuais ou grupais predeterminados em um *setting* grupal”.

Bruscia (2000, p. 72) discorre que o *feedback* é essencial em terapia por dois motivos

Primeiro ele dá *insight* ao cliente. Ouvir-se a si próprio por seus próprios ouvidos e através dos ouvidos do terapeuta ajuda o cliente reconhecer a necessidade de mudança e a identificar os tipos específicos de mudanças que devem ser feitas. Segundo, o *feedback* é um meio de experimentar e de lidar com a realidade. Uma vez exteriorizado, o *self* do cliente tem que negociar com as demandas do mundo externo.

O mesmo autor relata que a auto expressão musical nos permite exteriorizar o que é interno. Esta representação é significativa porque nos ajuda a tornar manifesto o que está latente, nos permite trazer à consciência o que está inconsciente e, finalmente, transformar nossas imagens internas em realidade externa. Assim, fazer música sempre envolve *feedback*: colocamos o som para fora e em seguida o ouvimos; nós nos fazemos soar e, em seguida, nos ouvimos soando, num processo cíclico. Esse tipo de *feedback* é essencial para a terapia, por ser a base na qual o cliente reconhece a necessidade de mudar e depois identifica os tipos necessários de mudanças.

Na presente pesquisa foram encontradas poucas publicações que abordam o *feedback* em Musicoterapia. Alguns autores utilizam o termo partindo do conceito citado anteriormente, ou seja, como um fenômeno cíclico que se observa no processo musicoterapêutico (BENZON,1988; COSTA, 1989; BANG,1991; BRANDALISE,1998; SILVA e KARST, 2011, BARCELLOS, 2012; SAUL, 2007).

Benenzon (1988, p.15), ao explicar o complexo SOM-SER HUMANO-SOM, aponta que o mesmo é um impressionante *feedback*, ou seja, “uma espécie de círculo infinito que começa por um estímulo que, desde um longo processo, termina por produzir um outro que, por sua vez, enriquecerá sucessivamente outro estímulo.”

Em um contexto mais amplo, considerando a Musicoterapia como área de conhecimento, Costa (1989, p.51), utiliza o termo *feedback*, referenciando-se à observação da prática clínica e aos princípios teóricos. Segundo a autora: “o amálgama das observações e dos princípios teóricos vai redundar não numa soma, mas na criação de algo novo, que irá orientar e modificar a prática clínica, a qual, por seu turno, realimentará os estudos teóricos”.

Bang (1991, p.29), ao descrever sobre música e movimento através da Musicoterapia e da Fonoaudiologia com crianças portadoras de deficiência auditiva e/ou múltiplas, discorre que “através da estimulação a pessoa deficiente descobre e percebe suas potencialidades, ao invés das suas limitações”. A estimulação, por meio de treinamento físico e motor, contribuem para o desenvolvimento linguístico, pois a conscientização que o aluno desenvolve de seu corpo, de suas funções motoras; a percepção sinestésica e o *feedback* são extremamente importantes para a percepção auditiva e das habilidades linguísticas. O autor afirma que um dos mais importantes

princípios terapêuticos é potencializar o que já existe na criança e fazer com que ela se conscientize sobre o fato.

Brandalise (1998) ao descrever suas concepções sobre a função do terapeuta no “Método *Approach* ‘Brandalise’ de Musicoterapia – Carta de Canções”, solicita que o trabalho seja realizado por um par terapêutico, tendo como justificativa a ampliação da capacidade de escuta e, conseqüentemente, de um *feedback* assertivo.

Silva e Karst (2011) trabalham a Musicoterapia no contexto hospitalar, através do cantar, do (re)criar canções pré-existentes. Faz-se da canção, sempre, uma nova canção devido ao contexto vivenciado, pela possibilidade de elaboração e ressignificação e pela escuta do musicoterapeuta que leva à condição do *feedback*.

Barcellos (2012), em publicação do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia, cita pesquisas de musicoterapeutas que vêm se desenvolvendo no mundo. Entre elas encontramos estudos os quais se intitulam, *Diretrizes para o Desenvolvimento e Avaliação de Testes em Musicoterapia* (LIPE, 2010 *apud* BARCELLOS 2012); *Explorando os benefícios terapêuticos da Música e da Musicoterapia em uma Comunidade através de um continuum de saúde para as pessoas com deficiência intelectual* (McFERRAN & DAVIES-KILDEA, 2008 *apud* BARCELLOS, 2012).

Saul (2007) discorre que no tratamento de adultos com deficiência intelectual, os musicoterapeutas têm recebido um *feedback positivo* por parte dos profissionais e cuidadores envolvidos com um Serviço de Musicoterapia no sudeste de Londres. Eles “deram uma clara indicação de que a Musicoterapia pode apoiar os seus clientes na obtenção de um acesso mais amplos às suas comunidades e de experimentar mais oportunidade e controle no planejamento de suas vidas” (p.120).

Dias (2012) apresenta o estudo, *GOAL ATTAINMENT SCALLING (GAS): Uma Forma de Avaliação do Trabalho Musicoterapêutico*, no qual discorre sobre um protocolo de avaliação dos atendimentos que gera dados quantitativos. A autora comenta que esse tipo de protocolo poderá ajudar a obter uma metodologia para avaliação dos atendimentos, uma padronização de dados e um *feedback* mensurado a ser oferecido ao paciente, seus familiares e outros profissionais da equipe envolvida no processo de tratamento do mesmo.

O termo *Feedback* aparece em vinte e dois trabalhos apresentados no Congresso Mundial de Musicoterapia realizado no Japão em 2017, onde é empregado para descrever respostas a diferentes tipos de intervenção e a tratamentos musicoterapêuticos com diferentes públicos e faixas etárias, como: a tele-intervenção musicoterápica (FULLER e McLEOD, 2017); o trabalho de Homecare com jovens (ABRAHAMS, 2017); os jogos musicais envolvendo pais e filhos na cidade de Londres (WALTERS e EVEREST, 2017).

A partir dos autores citados, percebemos a inclusão do *feedback* como importante elemento no contexto musicoterapêutico (individual ou grupal), o que nos motivou a desenvolver o presente estudo, objetivando ampliar olhares e escutas para o *setting*.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com Abordagem Fenomenológica (AF). De acordo com Ribeiro (2006), nesta há a descrição da realidade por meio de conceitos orientados pelo pensar e agir humano. Zanini (2015, p.33) corrobora com o autor ao afirmar que essa abordagem “permite inúmeros percursos como, por exemplo: percepções da música, do som e do silêncio para o musicoterapeuta em sua prática clínica, e, percepções da música, dos sons e do silêncio para o músico em seu processo criativo”.

Para a coleta de dados, realizada após a revisão de literatura sobre Musicoterapia, processo grupal e *feedback*, foram observados vídeos de um processo musicoterapêutico. Os referidos vídeos foram o registro de três sessões conduzidas por uma musicoterapeuta durante pesquisa realizada no Mestrado em Música da Universidade Federal de Goiás, na qual se teve o objetivo de investigar o efeito da Musicoterapia no controle do estresse e na qualidade de vida de um grupo de graduandos e pós-graduandos de uma universidade pública, baseada na Abordagem Fenomenológico-Existencial e na Psicologia Positiva (PANACIONI & ZANINI, 2012).

Foram observadas a terceira, a sétima e a décima sessões, que refletiam o início, o período intermediário e o final do processo, todas com duração de sessenta a noventa minutos. Ainda como critério de inclusão para a escolha dos vídeos, foram escolhidas os que apresentavam diferentes movimentações e técnicas musicoterapêuticas. O grupo era constituído de nove participantes de ambos os sexos, todos com idade acima de dezoito anos.

Foram utilizadas pela musicoterapeuta do grupo duas das quatro experiências musicais definidas por Bruscia (2000), sendo elas a experiência musical receptiva (audição) e a recriação musical.

No que se refere aos aspectos éticos, ambas as pesquisas foram submetidas e aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFG. Para preservar a identidade dos participantes optou-se por identificá-los com uma letra em negrito e maiúscula, visando facilitar o entendimento dos resultados e da discussão apresentados na presente pesquisa.

Os vídeos foram observados, tendo como instrumento de coleta o Protocolo de Observação de Grupos em Musicoterapia (ZANINI, MUNARI & COSTA, 2009) e, posteriormente, analisados tendo como base a fundamentação teórica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciaram formas de *feedbacks*, que apresentamos, a seguir, como categorias (tipos) apreendidas a partir das observações dos vídeos, tendo como base a revisão de literatura realizada inicialmente.

TIPOS DE <i>FEEDBACK</i>	AÇÕES QUE CONCEITUAM E CARACTERIZAM O <i>FEEDBACK</i>
1- <i>Feedback</i> musical	Caracterizado pela ação tanto de um participante para outro, quanto da terapeuta para o grupo/participante. Através do cantar a música escolhida por outro participante, pegar um instrumento e acompanhar o colega ou até mesmo procurar acordes em um violão da mesma.
2-<i>Feedback</i> musicogrupal	Caracterizado a partir do estabelecimento da Identidade Sonora (ISO) Grupal, pois a partir dela, a ISO torna-se uma ação, uma resposta do grupo para a terapeuta, pois os mesmos foram afetado pelas músicas cantadas na sessão.
3- <i>Feedback</i> positivo	Caracterizado a partir da ação dos participantes à atividade proposta, seja esta de forma verbal ou musical (evidenciada a partir da ação ou da receptividade).

Quadro1 - Representações dos tipos de *feedback* apreendidos a partir dos vídeos

Fonte: Elaborado pelos autores

No desenvolvimento do primeiro vídeo/sessão musicoterapêutica observa-se ações que são classificadas a partir dos tipos 1 e 3 do quadro acima, quando se apresenta a seguinte consigna: Pensem/escrevam um trecho de uma música que remeta a “momentos felizes”. Remetendo-nos ao presente estudo, ao participarem da atividade proposta, os participantes escolhem a música e a identificação do *feedback positivo* é feita a partir de tal escolha. No que diz a respeito ao *feedback* musical, Bruscia (2000, p.71) discorre que “fazer música sempre envolve *feedback*...”.

Como ressonância de tal ação e por estarem em grupo observa-se o estabelecimento da Identidade Sonora (ISO) Grupal, este construído a partir do desenvolvimento de uma coesão entre o grupo na sua produção sonora. De acordo com Benenzon (1988, p.36), a ISO Grupal “é um produto das afinidades musicais latentes, desenvolvidas em cada um dos membros (...) é a soma e adequação temporal das ISOs Gestálticas que compõem um número determinado de indivíduos reunidos por circunstâncias diversas”.

Em uma proposta receptiva, caracterizada pela experiência de escuta, Bruscia (2000) ressalta que o “fazer e o escutar são sempre uma experiência pessoal e singular”. Esta ideia vem ao encontro de Yalow (2006, p. 64), que discorre: “Se os indivíduos forem expostos a um estímulo complexo comum, é provável que apresentem respostas bem diferentes. Esse fenômeno é particularmente evidente na terapia de grupo, na qual membros do grupo vivenciam simultaneamente o mesmo estímulo”.

Comentar, dar *feedback* aos participantes após a exposição de sua opinião é importante ação do terapeuta e deve ser utilizada em terapia. Falar, muitas das vezes, gera o *stress*, que pode ser expresso de diferentes formas. Nesse caso pode ser representado pela emoção, uma reação caracterizada e conceituada como *feedback*

não verbal, que neste caso não é negativo. Quanto à reação emocional do integrante, a musicoterapeuta retorna o seguinte *feedback*: chorar é bom, permita-se. Para Yalow (2006)

o choro frequentemente significa a entrada nos compartimentos mais profundos da emoção, a tarefa do terapeuta não é a de ser educado e ajudar o paciente a parar de chorar. Muito pelo contrário - é possível que você queira encorajar seus pacientes a mergulhar ainda mais fundo (...). Em outras palavras, você incentiva atos de expressão emocional, mas sempre os complementa com uma reflexão sobre as emoções expressas. (p. 162)

Nos casos descritos acima são trazidas representações de *feedbacks* da musicoterapeuta, tanto individual quanto para o para o grupo. Nas representações gráficas o *feedback* é esquematizado por um ciclo, que é possível ser percebido através das díades participante-terapeuta, terapeuta-grupo, participante-participante e participante-grupo. Este ciclo pode ser expresso tanto verbalmente quanto musicalmente, tanto consciente quanto inconscientemente.

O terceiro e último vídeo/sessão, que representa a décima e última sessão, começa com um aquecimento e logo é cantada a música de acolhimento, seguida pela revelação do amigo secreto musical. As canções são apresentadas na figura abaixo.

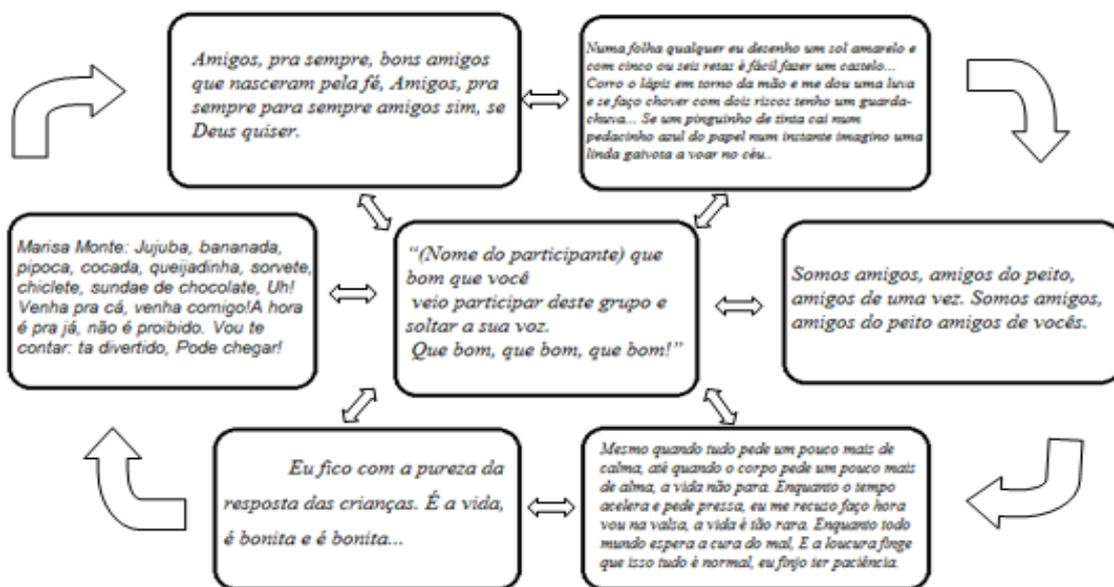


Figura1: esquematização cíclica das canções - *feedback* musical (GALVÃO & ZANINI, 2013).

Observa-se que, ao longo da sessão, transparecem *feedbacks* musicais, verbais e até corporais, que se dão por meio de falas anteriores e posteriores à música escolhida como presente para o companheiro de grupo, ou mesmo por meio de comentários dos demais participante ou da Musicoterapeuta. Tal ação se encaixa no conceito 3 (quadro I).

A partir desta atividade e culminando nela, pois fecha o processo musicoterápico, foi possível perceber uma reciprocidade, uma escuta do outro para si e para o outro.

Tal escuta advém do processo musicoterapêutico vivenciado.

Caracteriza-se assim o *feedback*, ou seja, a partir do momento que o vínculo é estabelecido e o grupo está junto, em uma unidade, torna-se possível dar e receber *feedback*. De acordo com Castilho (1998, p.54): “Quando o grupo atinge um certo grau de homeostase, surge um forte sentimento de ‘pertencer a’, criando-se, então, um forte grau de coesão. O fenômeno da coesão pode contribuir para um alto nível de produção em direção à mudança”.

Partindo-se para a análise musical percebe-se que, desde a música de acolhimento até as “músicas presentes”, trazidas no “amigo secreto musical”, todas tinham tonalidades maiores, sendo três músicas em Sol maior e duas em Dó maior. Ao falar das emoções geradas pela tonalidade maior, Arnold *et al* (1994, p.448) destaca que “dependendo do tipo de música ocorrem modificações de respiração, pressão do sangue e frequência cardíaca. Músicas cheias de vigor e ritmo tem a tendência para aumentar esses processos fisiológicos”.

Pensando no objetivo central das sessões para o grupo observado, que é a utilização da Musicoterapia como contribuição para o controle do estresse (PANACIONI & ZANINI, 2012), as músicas escolhidas e trazidas para o *setting* caracterizaram uma revisitação à infância. De acordo com Macedo *et al.* (2010, p.68), o “novo mundo exige que o sujeito se adapte, pois a criança cresceu, o mundo interno foi intensamente alterado e não é mais possível ver, sentir ou estar no mundo da mesma maneira que antes”. Resignificar e vivenciar a infância são ações que fazem bem, pois se tornam um recurso para enfrentar e assumir o novo *status*, o da “adulterez”. Acreditamos que ter contato com sentimentos bons, que fazem parte desse período, pode proporcionar a oportunidade de ressoar ao outro o que pensamos e desejamos para ele, tratando-se de uma forma de *feedback*.

A infância, a amizade e a paciência são palavras que vão ao encontro de outras ditas pelos participantes à musicoterapeuta na sessão de número dez, representando assim um *feedback* para si, para a musicoterapeuta e para o grupo. Esse *feedback* é um importante objetivo de uma terapia, ou seja, levar o participante/grupo a tomar consciência de sua(s) própria(s) música(s) e da(s) música(s) do(s) outro(s), por meio da interação musical, advinda das intra e inter-relações que se estabelecem ao longo do processo musicoterapêutico. Todos estes aspectos foram percebidos nas palavras trazidas pelos participantes do grupo observado, quando do fechamento do processo: alegria, saudade, leveza, satisfação e descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da revisão de literatura e da observação dos registros audiovisuais do processo grupal em musicoterapia, foi possível compreender e identificar as diferentes formas de *feedback* e como este se manifesta tanto pela musicoterapeuta quanto pelos participantes durante as intervenções musicoterapêuticas. Vale ressaltar que

os *feedbacks* perpassam as expressões verbais, musicais e corporais, sendo que as últimas não foram comentadas ou explicitadas neste artigo, mas se tem a consciência de sua importância no processo terapêutico.

Os aspectos observados foram apreendidos a partir das descrições detalhadas dos vídeos e com a utilização do Protocolo de Observação de Grupos em Musicoterapia (ZANINI, MUNARI e COSTA, 2009), o qual possibilitou recortes de determinados momentos das sessões, nos quais aconteciam os *feedbacks*.

Finalmente, ressaltamos a importância do profissional musicoterapeuta ter consciência das ações de *feedback* que emergem nas sessões, como um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento de um bom processo terapêutico, pois tal consciência possibilita ouvir-se e perceber-se ao olhar/escuta do outro. Consideramos que, a partir de tal ação, podemos rever a *práxis* e realizar adaptações e reflexões sobre a condução do grupo em Musicoterapia, viabilizando melhores relações intra e interpessoais.

REFERÊNCIAS

ABRAHAMS, Tom. The effects of musical attention control training (mact) in residential youth care. In: Proceedings of the 15th WFMT World Congress of Music Therapy. Tsukuba/Japan. July 4-8, 2017. p. 86

ANDRADE, Rui O. B. de. **Estratégias de Gestão: processos e funções do administrador**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

ARNOLD, W.; EYSENCK, H. J.; MEILI, R. **Dicionário De Psicologia**. Vol. 3. São Paulo: Edições Loiola, 1994.

BANG, Claus. Um mundo de som e música: musicoterapia e fonoaudiologia musical com crianças portadoras de deficiência auditiva e múltipla. In: RUUD, Even. **Música e Saúde**. Tradução de Vera Block Wrobel, Gloria Paschoal de Camargo, Miriam Goldfeder. São Paulo: Summus, 1991. p. 19-34

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes. Levantamento sobre o Estado da Arte da Pesquisa em Musicoterapia no Mundo. In: **Anais do XIV Simpósio Brasileiro de Musicoterapia e II Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia**. Associação de Musicoterapia do Nordeste. Olinda, 2012. Disponível em <http://14simposiomt.files.wordpress.com/2012/02/final_-_xiv_simpc3b3sio.pdf> Acesso em: 30 de junho de 2013.

BENENZON, Rolando. **Teoria da Musicoterapia: contribuindo ao conhecimento do contexto não-verbal**. Tradução de Ana Sheila M. de Uricoechea. São Paulo: Summus, 1988.

BORCZON, R.M. The Music Therapy Group: Structure and Techniques. In: BORCZON, R.M. **Music Therapy: Group Vignettes**. U.S.A.: Barcelona Publishers, 1996.

BRANDALISE, André. Approach "Brandalise" de Musicoterapia. In: **Revista Brasileira de Musicoterapia**. Ano III, n. 4. 1998.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia**. Tradução de Mariza Vellozo Fernandez Conde - 2ª Edição. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CASTILHO, A. **A dinâmica do trabalho em grupo**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

COSTA, Clarice Moura. **O despertar para o outro: Musicoterapia**. São Paulo: Summus, 1989.

DIAS, Magali. GOAL ATTAINMENT SCALLING - GAS - Uma Forma de Avaliação do Trabalho Musicoterapêutico. In: **Anais do XIV Simpósio Brasileiro de Musicoterapia e XII Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia. Associação de Musicoterapia do Nordeste**. Olinda, 2012. p. 235-248

Disponível em <http://14simposiomt.files.wordpress.com/2012/02/final_-_xiv_simpc3b3sio.pdf> Acesso em: 30 de junho de 2013.

FULLER, Allison; McLEOD, Roxxane. WHAT'S THAT SOUND? TELE-INTERVENTION MUSIC THERAPY FOR YOUNG CHILDREN WITH HEARING LOSS. In: **Proceedings of the 15th WFMT World Congress of Music Therapy**. Tsukuba/Japan. July 4-8, 2017. p.58-59

GALVÃO, Marcus V. A.; ZANINI, Claudia R. O. O *Feedback* em musicoterapia grupal. In: **Anais do X Congresso de ensino, pesquisa e extensão – PIVIC**. Goiânia- Goiás: PROEC UFG, 2013. p. 490-504

MACEDO, Monica M. k.; FENSTERSEIFER, Liza; WERLANG, Blanca S. G. Resignificações no Processo Adolescente. In: **Adolescente e psicanálise: interações possíveis/ org. Monica M. k. Macedo; Adriana Silveira Gobbi**. [et. al.]. 2ª Edição, ver e ampl. –Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupal**. 21ª Edição - Rio de Janeiro: José Olímpio, 2012.

OXFORD, University. **Oxford Student's: dictionary of English**. 2 ed. New York: Oxford University press, 2005.

PANACIONI, Graziela F. A.; ZANINI, Claudia R. O. **Musicoterapia na promoção da saúde: contribuindo para o controle do estresse acadêmico**. *Opus*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 225- 256, jun. 2012.

PAULA, Mauricio de. **O sucesso é inevitável: coaching e carreira**. São Paulo: editora Futura, 2005.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Vade-mécum de Gestalt-terapia: conceitos básicos**. São Paulo: Summus, 2006.

SAUL, B. Looking in from the outside: communicating effectively about music therapy work. In: T. Watson (Ed.). **Music therapy with adults with learning disabilities**, 2007.

SILVA, F. O; KARST, L. T. A Musicoterapia no Tratamento Oncológico: Músicas da Vida para a Vida. In: William Malagutti. (Org.). **Oncologia Pediátrica: uma abordagem multiprofissional**. 1ed. São Paulo: Martinari, 2011. p. 341-351.

THIBODEAU, Gary A.; PATTON, Kevin T. **Estrutura e funções do corpo humano**. tradução de Fernando Gomes do Nascimento. São Paulo: Editora Manole, 2002.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VEIGA, Jose Eli da. **Aquecimento Global: frias contendas científicas/ José Eli da Veiga** (organizador). São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2008.

WRIGHT, J. H.; BASCO, M. R.; THASE, M. E. **Aprendendo a terapia cognitivo-comportamental: um guia ilustrado**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WALTERS, Katherine; EVEREST, Claire. The development of creative therapy-based play groups for pre-school children and parents in inner city London. In: **Proceedings of the 15th WFMT World Congress of Music Therapy**. Tsukuba/Japan. July 4-8, 2017. p.168

YALOM, Irvin D. **Os desafios da terapia**. Tradução Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

ZANINI, Cláudia R. de O. **Música na Contemporaneidade: ações e reflexões**/organizadores, Cláudia Regina de Oliveira Zanini, Robson Corrêa de Camargo. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

ZANINI, Cláudia R. de O.; MUNARI, Denise B.; COSTA, Cristiane Oliveira. Proposta de Protocolo para Observação de Grupos em Musicoterapia. In: **Anais do XIII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia e XI Fórum Paranaense de Musicoterapia e IX Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia**. Associação de Musicoterapia do Paraná. Curitiba:Griffin, 2009. p. 278-284

GOETHE E A EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS FORMAÇÃO A PARTIR DA OBRA OS ANOS DE APRENDIZADO DE WILHELM MEISTER

Márcio Luís Marangon

Universidade de Passo Fundo - RS
Passo Fundo-RS

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade analisar a obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, buscando identificar o conceito de formação que a mesma traz; isso, através de uma análise hermenêutica capaz de contribuir para fazer uma busca pelo diálogo vivo com o conhecimento e com a história, tornando, como diz Flickinger (2010, p.02) “transparente o caráter provisório de nossas supostas certezas”, reconhecendo não só a compreensão dos conceitos, sua provisoriedade e suas limitações, mas também o caminho de atualização para estes conceitos de Goethe, almejando contribuir na discussão sobre as necessárias bases da formação humana para confrontar com os problemas da sociedade contemporânea, líquida e célere.

Palavras-Chave: Goethe, Formação, Wilhelm Meister

ABSTRACT: This article aims to analyze Wilhelm Meister Apprenticeship, from Goethe, seeking to identify the concept of formation that it brings; through a hermeneutical analysis capable of contributing to a search for a living dialogue with knowledge and history,

making, as Flickinger (2010, p. 02) says “transparent the provisional character of our supposed certainties,” recognizing not only the understanding of concepts, their provisionality and their limitations, but also the way of updating these concepts of Goethe, aiming to contribute in the discussion about the necessary bases of human formation to confront the problems of contemporary society, liquid and fast.

KEYWORDS: Goethe, Formation, Wilhelm Meister

GOETHE, VIDA E OBRA

Johann Wolfgang von Goethe nasceu em 28 de agosto de 1749 em Frankfurt – Alemanha, em uma família que retratava a situação de transformação no século XVIII: seu pai começou como simples advogado, mas alcançou o título de conselheiro imperial e conseguiu tomar a mão de sua mãe - filha de um subintendente - o que significou a possibilidade de tornar-se uma das principais famílias da cidade; também, boas condições de vida para Goethe desde seu nascimento - como acesso à educação e cultura, algo que na época era para poucos privilegiados. (BENJAMIN, 2009)

Com isso, Goethe e a irmã desde pequenos receberam uma boa educação e tiveram acesso a uma ampla biblioteca da família - com mais de

2000 volumes e uma porção de obras de arte. Também as artes fizeram parte de sua infância: sua casa, por exemplo, descrita por Eckermann (1950), abrigava um grande número de obras que vinham de diferentes lugares da Europa e, o teatro era bastante frequentado pela família. Foram tais contatos com a arte que o despertaram para o lado artístico.

Contudo, por sua condição e status social seu pai o encaminhou para o curso de direito, primeiro na universidade de Leipzig, onde desenvolveu paralelamente um curso de literatura, depois em Estrasburgo, onde encontrou-se com pensadores como Klinger, Schiller e Herder - este último, fora o grande inspirador de Goethe por lhe inserir nas leituras de Rousseau e do Pietismo, bem como, em uma nova visão sobre o pensamento Grego e o pensamento alemão através de poesias medievais (CITATI, 1996). Se perto de seu pai não pode escolher seu “destino”, longe de casa e na presença de tão ilustres pensadores permitiu-se abrir ao mundo e a si mesmo pela arte.

Nesta época, a Europa já fervilhava questões da revolução Francesa e o Iluminismo disputava espaço com o Romantismo. Goethe, aproveitou-se de ambos movimentos para iniciar a constituição de seu próprio saber. Conforme coloca Arce (2002, p.52), Goethe vai utilizar tanto do pensamento Iluminista, como do pensamento do romantismo, para desenvolver seus ideais. Afirma ela:

Goethe participou ativamente do movimento Iluminista, defendendo a plena realização do indivíduo, com seu desenvolvimento completo através das artes e da ciência, buscando sempre o modelo de ser humano que fosse mais elevado para seu tempo. [...] Seu lado Romântico aparece quando, diante da percepção do esvaziamento do indivíduo gerado pelo capitalismo, busca em certos momentos em suas obras o isolamento do indivíduo na criação de uma comunidade ideal.

Tal relação fica mais evidente quando se analisa a cronologia de suas obras. Diante da influência do movimento *Tempestade e Ímpeto* e de seus temas revolucionários, por exemplo, em 1774, publicou sua primeira grande obra de destaque: *Os sofrimentos do jovem Werther*, tendo como pano de fundo as lutas da burguesia sob a força revolucionária do Romantismo que buscava a “ampliação do conflito entre o eu e o mundo, o indivíduo e o estado, proporcionando a eclosão de um individualismo em grau e profundidade como talvez nunca antes se tenha assistido no ocidente” (CITELLI, 1990, p.11).

Contudo, a amizade com o príncipe herdeiro de Weimar o fez assumir o ministério do transporte desta cidade independente, fato que o levou a conhecer o outro lado da revolução: o lado de um povo que não se encontrava preparado para ela, que antes precisava ser esclarecido.

A partir de suas visitas, designadas por sua função, Goethe começa a perceber que a burguesia carece de formação para assumir o lugar que almeja na sociedade: o governo. A diferença cultural entre a burguesia e a aristocracia fica evidente para o poeta e ele passou a repensar seus conceitos de formação e, juntamente, os conceitos do romantismo que até então eram dominantes em seus escritos.

Frente as dúvidas que o cercavam, partiu as escondidas para a Itália onde descobriu, no classicismo e na estética italiana, inspiração para novos trabalhos. Então, em seu retorno a Alemanha, foi nos *Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* que Goethe, já “maduro”, desenvolveu sua própria concepção de formação pedagógica e tornou-se um dos principais representantes da *Bildung* e dos *Bildungsroman*.

A obra, que havia iniciado em 1777 sob o título de *Missão Teatral*, passou por diversas modificações até se transformar nos *Anos de aprendizagem*, com seus últimos capítulos entregues no ano de 1795. Estas modificações tiveram como pano de fundo não só o afastamento de Goethe de grande parte dos princípios do Movimento Tempestade e Ímpeto, mas também, por toda a formação que Goethe obtivera em sua caminhada desde de o início da obra – ou ainda, desde a conclusão do *Werther*; bem como, suas experiências que vão desde as viagens para a Itália, até a participação em uma batalha contra a França.

Após tudo isso, Goethe constitui um novo pano de fundo para os *Anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* - trazendo uma forte crítica à burguesia e sua falta de natureza harmônica - onde, segundo Lukács (2006, p.584), a crítica a burguesia representa também “uma crítica à divisão capitalista do trabalho, à excessiva especialização do ser humano, ao aniquilamento do homem por esta divisão do trabalho”, à um desenvolvimento industrial que não era acompanhado pelo desenvolvimento dos indivíduos, algo que é possível identificar claramente nas seguintes palavras de Goethe (2006): “de que me adianta fabricar um bom ferro, se meu próprio interior está cheio de escórias?”.

Com isso, o problema central de Goethe nos *Anos de aprendizagem* vai ser a busca pelo desenvolvimento omnilateral e omnicomprensivo da personalidade humana, através desenvolvimento de sua natureza, conceitos estes que serão aprofundadas no próximo item do texto.

OS CONCEITOS DE FORMAÇÃO EM OS ANOS DE APRENDIZADO DE WILHELM MEISTER

A palavra “conceitos”, em vez de “conceito”, descreve melhor a ideia de formação que Goethe trará na obra. Seu caminho formativo vai apresentando conceitos de formação até chegar ao seu objetivo final: o desenvolvimento omnilateral e omnicomprensivo da personalidade humana.

Para desenvolver tais conceitos de forma clara e compreensível aos seus leitores, Goethe não parte diretamente para o contexto final em que quer chegar. Sua obra desenvolver-se-á aos poucos, conduzindo o herói - Wilhelm Meister - e os leitores ao mesmo tempo por entre aventuras e desventuras, para que ao final, seu projeto fique claro e possa contribuir com a formação dos leitores.

Neste “caminho” traçado dentro da obra, segundo Pucci (2011, p. 26), Goethe apresentará ao menos três projetos pedagógicos: O primeiro aparece no livro VI da

obra, intitulado de *Confissões de uma bela alma*, onde narra a história de uma jovem que busca entender sua trajetória de vida e visa a “conversão” de sua alma. Este contexto, traz um conceito pedagógico vinculado a *autobiográfica pietista*, um modelo de formação que visa que cada indivíduo deva buscar sua própria “salvação”, ou sua própria formação – uma base para a autoformação que a obra aponta.

O segundo conceito se assemelha ao “conceito iluminista de formação, como processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento das qualidades individuais inatas, mas racionalmente conduzido por uma geração adulta”. (PUCCI, 2011, p. 27) O intervencionismo da Sociedade da Torre é marcada pela educação pelo erro (possivelmente inspirada na concepção de formação que Rousseau traz em sua obra *Emílio*.), como é possível ver na seguinte frase do texto:

Não é obrigação do educador de homens – disse o Abade – preservá-lo do erro, mas sim orientar o errado; e mais, a sabedoria dos mestres está em deixar que o errado sorva de taças repletas seu erro. Quem só saboreia parcamente seu erro, nele se mantém por muito tempo, alegre-se dele como de uma felicidade rara; mas quem o esgota por completo, deve reconhecê-lo como erro, conquanto não seja demente. (GOETHE, 2006, p. 470).

Em verdade, tal relação de educação pelo erro acompanhava o jovem Wilhelm desde o início da obra. Ele era acompanhado de perto por esta Sociedade, a qual, permitia a ele “experimental” sua vida e desenvolver-se por meio de aventuras e desventuras. Entre estas experiências de Wilhelm estava sua tentativa de se dar bem no teatro, como ator.

O terceiro projeto pedagógico da obra, contudo, traz um questionamento sobre a educação pelo erro. O questionamento que Wilhelm traz, diz respeito à possibilidade real de cada indivíduo conduzir a si mesmo, por seu erro, sendo que sua perfectibilidade por direcioná-lo por caminhos controversos. Por isso trará a seguinte sentença: “[...] me parece absolutamente necessário formular e inculcar às crianças certas leis que deem à sua vida certo amparo. Sim, quase poderia afirmar que é melhor equivocarse segundo as regras que se equivocar quando a arbitrariedade de nossa natureza nos deixa à deriva [...]”. (GOETHE, 2006, p. 501-502).

Goethe parece estar ciente de que há algo “faltando” ao indivíduo em sua infância – “Essa maneira de ver era em mim totalmente natural, desprovida de qualquer reflexão, e foi a responsável pelas coisas mais bizarras do mundo que fiz quando pequena, levando mais de uma vez as pessoas ao constrangimento com as mais extravagantes proposições [...]” (GOETHE, 2006, p. 501) – e esta falta está ligada a reflexão.

Se o indivíduo é desprovido de reflexão, então, conseqüentemente, ele precisa de algo que o ajude a compreender seu caminho. Neste caso, Goethe colocará outro elemento necessário à concepção de formação: a figura do educador - “Só o abade parecia compreender-me; era sempre condescendente comigo, fazia-me tomar consciência mim mesmo e de minhas inclinações, ensinando-me a satisfazê-los apropriadamente”. (GOETHE, 2006, p. 501) -, alguém que ajude os indivíduos a conduzir inicialmente sua vida, levando-os a desenvolver a reflexão que lhes trará

autonomia.

Com isso, durante o desenvolvimento destes conceitos pedagógicos Goethe vai conduzindo seu personagem e, ao mesmo tempo, vai conduzindo o leitor, fazendo ambos tomar consciência de sua caminhada, bem como, dando indicativos de como pode ser conduzida a própria formação.

Tal formação é sempre tratada de forma aberta e infinita, o que leva ao leitor compreender que sua busca por formação não deve ter fim, ao mesmo tempo, que precisa de experiências variadas. Para exemplificar tal fato é possível recordar que, durante a obra, após Wilhelm Meister receber sua carta de formação, Goethe acrescenta a seu personagem o fato da paternidade, o que o leva a compreender que, além do compromisso com a própria formação, o indivíduo precisa ter em si o desejo de repassar sua aprendizagem – modo mais claro de aperfeiçoamento da humanidade e seus conhecimentos.

O crescimento da paternidade traz a tona também a questão das relações intersubjetivas. A intersubjetividade, diferente do pensamento de Rousseau, é um marco da formação de Goethe. Wilhelm, como pai, traz a responsabilidade de repassar este conhecimento e consertar erros de sua própria formação, mas também, significa a dificuldade de expressar a si mesmo e aos conhecimentos adquiridos:

Felix era novato e livre no magnífico mundo, e seu pai não conhecia muito mais os objetos pelos quais o pequeno lhe perguntava repetida e incansavelmente. Foram reunir-se, por fim, ao jardineiro, que teve de lhes relatar com todos os pormenores o nome de muitas plantas e sua utilidade. Wilhelm via a natureza por um novo órgão, e a curiosidade, a ânsia de saber da criança faziam-no sentir somente agora que débil interesse tivera pelas coisas exteriores a ele e quão pouco conhecimento tinha delas. Naquele dia, o mais feliz de sua vida, parecia também começar sua própria cultura; sentia a necessidade de se instruir sendo convocado para ensinar (GOETHE, 2006, p. 475).

Para Maas (2000, p. 159), é com o fato da paternidade que “Wilhelm parece efetivamente apto a iniciar seus anos de aprendizado. Surge assim a hipótese de que o grande aprendizado de Wilhelm Meister foi ter adquirido consciência sobre suas deficiências, e de que um efetivo processo de formação ainda estaria por vir”.

É possível compreender esta fala de Maas (2000) quando se pensa a obra de Goethe como um relato autobiográfico, ou melhor, como uma obra mimética. O próprio Goethe mudou muito sua forma de viver e escrever após seu casamento e o nascimento do filho. Mais recluso, mais profundo, mais preocupado com direcionamentos e diretrizes formativas.

Segundo Löwith (2008), tal expressão da obra mostra ainda como Goethe buscava, antes de tudo, a concordância entre “si-mesmo” e o mundo. Seus trabalhos científico-naturais eram uma tentativa de comunicar - e disso servia-se de seu talento poético e romancista – suas experiências formativas para que outros indivíduos pudessem servir-se, conforme suas necessidades e possibilidades. Seus escritos transformavam-se em instrumentos de autoformação. (LÖWITH, 2008).

Nisso, casa a relação ente a referência de formação, educador, e a possibilidade de autoformação, vinculado ao último projeto pedagógico que Goethe apresenta em sua obra e que vai reforçar a necessidade de ser conduzido para não se equivocar.

Porém, ainda resta aqui uma questão muito interessante: o desejo de formar-se. Se a formação do indivíduo é um processo aberto, contínuo e infinito, isso somente será possível caso o indivíduo coloque-se a disposição de tal formação, como é possível ver a partir da seguinte passagem d'*Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*:

Para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância. (...) Pois bem, tenho justamente uma inclinação irresistível por essa formação harmônica de minha natureza, negada a mim por meu nascimento. (...) Também tenho cultivado minha linguagem e minha voz e posso dizer, sem vaidade, que não me saio mal em sociedade. Mas não vou negar-te que a cada dia se torna mais irresistível meu impulso de me tornar uma pessoa pública, de agradar e atuar num círculo mais amplo. Some-se a isso minha inclinação pela poesia e por tudo o que está relacionado com ela, e a necessidade de cultivar meu espírito e meu gosto, para que aos poucos, também no deleite dessas coisas sem as quais não posso passar, eu tome por bom e belo o que é verdadeiramente bom e belo (...) espírito e corpo devem a cada esforço marchar juntos, e ali posso ser e parecer tão bem quanto em qualquer outra parte (GOETHE, 2006, p. 284-285).

Esta passagem centraliza os quatro grandes pilares da formação de Goethe: educabilidade, intersubjetividade, autenticidade e natureza. O conceito de educabilidade em Goethe está vinculado ao conceito de formação encontrado em Rousseau e delinea a autoformação. O conceito encontrado no segundo discurso do Genebrino, articulado entre perfectibilidade e da liberdade, abre espaço para um apontamento do personagem de Goethe rumo a uma “inclinação irresistível” em direção a sua formação interior, aquela que possibilita ser e parecer ao mesmo tempo.

É válido lembrar que a ideia de educabilidade diz respeito ao desejo de deixar-se conduzir, de fazer uso de sua liberdade e deixar ser guiado em sua perfectibilidade. É a peça-chave para um bom andamento – processo este muito bem lembrado trabalhado por Kant (1996) em sua obra *Sobre a Pedagogia*.

Goethe era um estudioso de Kant, também, a partir de suas próprias experiências de vida e como um indivíduo “inspirado” por Herder para desenvolver um trabalho pedagógico mais aberto e democrático, percebia como a abertura do indivíduo à formação era essencial. O desejo pela autoformação somente era possível quando acrescido de um desejo pela condução, para que os riscos de se perder pelo caminho fossem reduzidos.

Por isso, outro ponto importante de sua concepção formativa – e neste ponto diferente de Rousseau – esta alinhado com a construção intersubjetiva da formação. Como menciona Maas (2000), Goethe quer formar os indivíduos sem excluí-los da sociedade:

Goethe assimilou de Rousseau o conceito de uma natureza humana que pode ser

educada para a civilização e a cultura a partir de suas disposições inatas. Meister, o protagonista de *Os anos de aprendizado*, deve sim descobrir suas reais aptidões naturais, para utilizá-las então em proveito da sociedade e das instituições. (MAAS, 2000, p.69)

Sua formação se dá no “mundo da vida”, na práxis cotidiana, onde a educação do homem e a educação do cidadão estão atreladas, lado a lado, e os indivíduos que o cercam tornam-se seus “moldes” (*Bild*) para a formação. São os “outro eu”, aqueles que ajudam a constituir sua personalidade - como é possível visualizar nesta passagem:

Encontrou a história circunstanciada de sua vida descrita em grandes e acentuados traços; nem acontecimentos isolados nem sensações limitadas perturbavam o seu olhar; afetuosas considerações gerais davam-lhe as indicações, sem envergonhá-lo, e via pela primeira vez sua imagem fora de si mesmo, mas não como num espelho, um segundo eu, e sim como um outro eu num retrato: não nos reconhecemos certamente em todos os traços, mas nos regozijamos que um espírito ponderado nos tenha percebido daquele modo, que um grande talento tenha querido representar-nos daquele modo, que uma imagem daquilo que fomos ainda subsiste e possa durar mais que nós mesmos. (GOETHE, 2006, p.481-482)

Para Moura (2009) a intersubjetividade em Goethe é a complementação da formação do indivíduo através da possibilidade de “sair de si”, pelo prolongamento que cada um pode fazer de si mesmo:

Esse evento fundamental, sem o qual sua humanidade não está completa, possibilita a produção de um acontecimento igualmente decisivo: o homem, que se representa como sujeito, *subjectum*, entendido como um fundamento substancial de todas as coisas, tem necessidade de que a imagem que faz de si mesmo se desdobre para fora e se materialize em um plano exterior, que constitui o firmamento para a consolidação definitiva de sua própria identidade. Esse substrato fictício, doravante chamado de “civilização” e “cultura”, constitui o prolongamento de um sujeito que encontra na exteriorização de si mesmo a possibilidade de alcançar a plenitude de sua manifestação. (MOURA, 2009, p. 171-172)

Contudo, engana-se quem ousa crer que a exteriorização dos indivíduos significa sua alienação, ou anulação da subjetividade. Juntamente com a questão da intersubjetividade vem à relação com a autenticidade de cada um – algo que faz questão de demonstrar em sua obra através do diálogo entre Meister e Nathalie:

Só nossa educação equívoca, dispersa, torna indecisos os homens, desperta desejos em vez de animar impulsos, e ao invés de beneficiar as verdadeiras disposições dirige seus esforços a objetos que, com muita frequência, não se afinam com a natureza que por eles se esforça. Prefiro uma criança, um jovem, que se perde seguindo sua própria estrada, àqueles outros que caminham direito por uma estrada alheia. Quando os primeiros encontram, não importa se por si mesmos ou por outra direção, seu verdadeiro caminho, ou seja, quando estão em harmonia com sua natureza, não o deixarão jamais, enquanto os outros correm a todo instante o perigo de se livrar do jugo alheio e entregar-se a uma liberdade incondicional (GOETHE, 2006, p.495-496).

Certamente não poderia ser diferente tal questão. Somente o fortalecimento da individualidade pela exaltação da autenticidade pode levar os indivíduos a compreender

o mundo e a si mesmo, levando-o a encontrar sua natureza, e assim, unilateralmente, contribuir com a sociedade.

Por isso, também o conceito de natureza é crucial a formação de Goethe. É a compreensão da natureza de cada um que possibilita o entendimento completo de sua autenticidade - e vice e versa. A ideia de formação voltada a omnicompreensão de Goethe está relacionada justamente a possibilidade, ou necessidade, de não se equivocar sobre si mesmo, suas necessidades e potencialidades, ou, equivocar-se, mas com a possibilidade de que alguém lhe demonstre isso para que não se perca pelo caminho. E isso fica claro em suas memórias:

se pudéssemos, sem nos tornarmos doentes imaginários, prestar a atenção a tudo o que nos é nocivo, pouparíamos bastante sofrimentos. Infelizmente o que se dá com a natureza física é o mesmo que se dá com a natureza moral: não reconhecemos nossos erros, nossos defeitos que nos restam não se parecem em nada com aqueles de que nos desembaraçamos, e é-nos impossível vê-los tais quais são, enquanto estivermos sob sua influência. (GOETHE, 1948a, p.192)

Com isso, se é possível afirmar que Goethe aponta para a necessidade de uma formação unilateral e omnicompreensiva, é também possível e necessário entender que tal formação está alicerçada sobre educabilidade, intersubjetividade, autenticidade e natureza, buscando a constituição de “[...] um homem forte, muito cultivado, hábil em todas as atividades corporais, contido em si mesmo e respeitoso de si mesmo, capaz de atrever-se a sentir alegria por toda amplitude e riqueza do natural, pois tem forças suficientes para exercer semelhante liberdade; pensou em um homem tolerante, não por debilidade, mas por força [...]”. (In LÖWITZ, 2008, p.236)

POSSÍVEIS ASPECTOS DE ATUALIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE GOETHE

Identificados os aspectos da formação de Goethe em seus *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e, percebido que os mesmos são muito próximos a formação apresentada desde a Grécia antiga, recuperando alguns aspectos, revendo e reformulando outros e indicando ainda os mesmos para as necessidades de sua época, coloca-se neste momento a pergunta: seria possível que tais pressupostos de formação de Goethe pudessem contribuir para a formação na atualidade?

Para responder a esta pergunta, em primeiro momento, é preciso fazer um paralelo entre as épocas. Goethe, como já foi mostrado aqui, viveu as grandes modificações da Revolução Francesa, bem como, conviveu com as transformações da Revolução Industrial. Nesse sentido, como destaca Vicentino (2010, p.41), estamos falando de uma época onde o transporte, a atividade econômica melhorou e a engenhosidade da produção de alimentos e produtos melhoraram, e assim, com “mais alimento, mais combustível, mais abrigo, mais roupas e lazer” a qualidade de vida disponível para as famílias - pelo menos as detentoras de recursos que conviviam nas nações mais eficientes – elevou-se.

No entanto, algumas condições não mudaram: a segregação social ainda era

muito forte; a sociedade hierárquica com forte influência da religião; a educação limitada e para poucos, bem como, a própria cultura era de acesso para poucos. A arte, a música, o teatro, eram pressupostos pouco acessíveis e, neste processo, a burguesia, classe social em ascensão buscava seu espaço social e ameaçava tomar o poder, ao qual, Goethe não era contrário, mas, ao mesmo tempo, temia por saber que um povo com pouca cultura pudesse tomar as “rédeas” da sociedade.

Goethe encontrava-se em uma encruzilhada: de um lado almejava a mudança, uma sociedade mais democrática, participativa, acessível. Por outro lado, temia pela tomada de poder pelo simples desejo de poder. Temia que o povo (diga-se aqui burguesia) despreparado culturalmente levasse a sociedade a colapsos ainda piores. Aconteceu?

Em partes Goethe estava correto em suas colocações. A sociedade, séculos mais tarde, encontra-se mais aberta, democrática e com mais informações disponíveis, porém, parece não poder processar toda esta informação. Representa não ter a capacidade de usufruir de todas as novas perspectivas técnicas e científicas para dar ao mundo um equilíbrio social e ambiental, necessário para a evolução integral da humanidade.

Para perceber isso de maneira mais clara, é possível vislumbrar a sociedade contemporânea a partir de dois autores: Melucci e Bauman. Para Melucci (1999) uma das primeiras características da sociedade atual são as constantes rupturas, ou, a velocidade com que as mesmas acontecem. Diante de tais modificações céleres, os indivíduos não possuem a capacidade de constituir um pensamento dialético histórico e perecem frente a processos de diferenciação, variabilidade e excesso cultural.

A *diferenciação* diz respeito às múltiplas experiências individuais e sociais que se multiplicam em ritmo forte, cada uma delas acompanhada de sua própria lógica, relação e regras. Disso decorre a *variabilidade*, referente à velocidade como as rupturas acontecem (*la velocidad y a la frecuencia del cambio*) e; frente a estes dois processos, *diferenciação* e *variabilidade*, a transferência de modelos fica quase impossível, visto que “tempos” e “sistemas” se modificam rapidamente.

Como consequência, é possível perceber que a cada nova geração é preciso reconstruir linguagens, regras, relações e aprender conviver dentro deles; entretanto, para isso, seria importante que cada nova geração estivesse preparada – formada – culturalmente para desenvolver tais relações necessárias. Mas, ao contrário, a esses dois processos soma-se ainda o *excesso cultural*, que, para Melucci (1999, p.86), caracteriza-se quando um sistema social “*pone una cantidad de posibilidades a disposición de los actores, un potencial de acciones posibles, que es siempre más amplio que la capacidad efectiva de acción de dichos actores*”. Com isso, ao mesmo tempo em que os indivíduos são cada vez mais frágeis - no sentido da experiência individual – e precisam reconstruir modelos e sistemas para responder aos desafios de cada época, têm sua capacidade de ordenar e decodificar a informação diminuída, ou bagunçada.

Bauman (2001) tem ideias que vão ao encontro do que escreve Melucci. Para este autor, a sociedade atual define-se como “líquida”, caracterizando-se pela incapacidade de manter uma forma definida; isso ocorre pelo fato de que a sociedade contemporânea está embasada na velocidade, não na duração.

Assim, todas as estruturas precisam ser constantemente substituídas para suprir as constantes e renovadas necessidades dos indivíduos. Tal fato faz com que os “quadros de referência” não sejam solidificados, tornando-se “mera sequência de experiências instantâneas que não deixam traço, ou então cujo traço é odiado como irracional, supérfluo ou ‘suplantado’ no sentido literal do termo” (BAUMANN, 2009, p.174), não tendo possibilidade de servir de referência para as ações humanas.

Diante de tais circunstâncias, os indivíduos caminham em direções opostas, não um projeto de vida ou de sociedade em longo prazo. Não há por que, então, preocupar-se com o outro ou com o mundo, dado que nada tem relação e tudo pode ser modificado. Impera o individualismo, o hedonismo, e assim, nas palavras de Bauman:

Em suma: a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombam este tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta. A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes. (BAUMAN, 2009, p.08)

Segundo tais assertivas de Bauman (2009), a vida atual é marcada pela incerteza e pela precariedade, fruto de mudanças repentinas da sociedade, mas também, do despreparo humano para enfrentar tais problemas. Mas isso suscita outra pergunta: por que a formação na atualidade não consegue preparar os indivíduos para os problemas atuais? A resposta está ligada ao fato de que a formação (*Bildung*) na sociedade contemporânea, em grande parte, foi transformada em Semiformação (*Halbbildung*), onde,

Ensina-se, mas não se forma mais. Informa-se, mas não se prepara para pensar, ou para ser cidadão. Imagina-se que o conteúdo acadêmico e técnico é suficiente para o desempenho adequado de uma profissão. Ser profissional é ter conhecimento técnico desprovido do saber. É como se fosse possível formar corpos sem almas, ou mentes e razões sem espírito. Deixou, portanto, de ser educação para aproximar-se radicalmente de treinamento. (ROSSATO, *in* HENZ e ROSSATO, 2007, p. 208).

Frente a tudo isso, recuperando a pergunta feita no início desta terceira parte do artigo – sobre a possibilidade dos pressupostos de formação de Goethe contribuir para a formação na atualidade -, é possível ver diferenças entre as épocas da vida de Goethe e a atualidade (como a celeridade, a capacidade de informação e acesso a estas informações, também quanto a abertura da sociedade), mas, ao mesmo tempo, é possível perceber que algumas semelhanças e aproximações (principalmente no que diz respeito as preocupações de Goethe sobre o desejo de posses a qualquer

circunstancia e consequência, também sobre a preparação dos indivíduos para enfrentar seus problemas e dirigir aquilo que lhes é confiado; se não sobre o acesso a formação, mas sim sobre o acesso a uma formação de qualidade, entre outras coisas) permitem um olhar hermenêutico e inspirador diante das obras deste autor, principalmente sobre *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

É importante compreender que, como menciona Goergen (2009), a contemporaneidade evidencia a necessidade de apontar ao ser humano pontos de referência, que permita – ao mesmo tempo - ao indivíduo contribuir à sociedade sem alienar a si mesmo e dispensar sua autenticidade; fato este, que aponta para a necessidade de resgatar uma formação de qualidade que seja esclarecedora e emancipatória, neste caso, para uma formação que aproxima-se muito do que Goethe apontou em sua trajetória, principalmente em seu romance de formação *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

Para recordar, Goethe aponta para a necessidade de uma formação omnilateral e omnicomprensivo é também possível e necessário entender que tal formação está alicerçada sobre educabilidade, intersubjetividade, autenticidade e natureza, buscando a constituição de “[...] um homem forte, muito cultivado, hábil em todas as atividades corporais, contido em si mesmo e respeitoso de si mesmo, capaz de atrever-se a sentir alegria por toda amplitude e riqueza do natural, pois tem forças suficientes para exercer semelhante liberdade; pensou em um homem tolerante, não por debilidade, mas por força [...]”. (In LÖWITH, 2008, p.236).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante destas reflexões, antes de tudo, é preciso ter consciência de que não se espera fazer do pensamento de Goethe uma “ciência” com todas as respostas – até porque, nem mesmo ele aceitaria tal questão. Mas, ao mesmo tempo, é importante estar ciente de que a formação,

não pode mais ser pensada somente de acordo com os padrões antigos de produção do conhecimento, como procedimento escolar do aprender e do exercitar com a memória a lição elaborada pelo mestre. Também não pode pretender vincular-se timidamente com o mundo externo, fechando os olhos para as profundas transformações sociais, econômicas e culturais que estão em curso nas sociedades tecnológicas e globais, marcadas por formas de vida urbanas e plurais. Contudo, também não pode atender irrestritamente aos apelos dos “novos” tempos, curvando-se simplesmente as demandas do mercado global e introduzindo no seu interior uma linguagem burocrático-administrativa, com enfoque excessivamente profissionalizante. (DALBOSCO, 2011, p.31)

Em outras palavras, é importante buscar uma formação equilibrada, que permita, acima de tudo, constituir pontos de referência as novas gerações, para que estas possam desenvolver suas potencialidades sem com isso perder-se diante da liquidez e das patologias sociais e individuais da contemporaneidade. E, neste sentido, Goethe parece apresentar referências para a busca deste equilíbrio necessário.

Seus parâmetros formativos apontam para um caminho de formação que tem por fundamento colocar o “ser” na frente do “fazer” (sem excluir este último), tendo como princípios fundamentais o autoconhecimento, a autodescoberta e a construção autêntica de si. Nele, é possível perceber que somente uma formação omnilateral e omnicomprensiva pode fazer com que os indivíduos superem os obstáculos impostos pela diferenciação, pela variabilidade e pelo excesso cultural que ameaçam a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Ao defender conceitos como educabilidade, intersubjetividade, autenticidade e natureza humana, e destacar o papel dos mestres como referências necessários, Goethe aponta para a necessidade de uma formação capaz de recuperar nos indivíduos a “consciência de si” como membro do mundo, e assim, como alguém preocupado em fazer o melhor por este mundo e pelos “outros” que convivem neste mesmo mundo.

Cabe assim - aos espaços formativos e aos seus educadores – o desafio de olhar com mais profundidade para os ideais de Goethe, buscando descobrir potencialidades que contribuam para a constituição de uma formação capaz de preparar para superar os desafios que cada época impõe. Aliás a nova BNCC - Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - ao trazer apontamentos da necessidade de desenvolver junto aos educandos um projeto de vida, parece trazer indicativos de como o pensamento deste autor poder ser extremamente atual e útil a educação.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Ensaio reunidos**: Escritos sobre Goethe. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, 2009.

CITATI, Pietro. **Goethe**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CITELLI, Adilson. **Romantismo**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1990.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Aspiração por reconhecimento e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau**. Educ. Pesqui. [online]. 2011, vol.37, n.3, pp. 481-496. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000300003>.

ECKERMANN, J. P. **Conversações com Goethe**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1950.

FLICKINGER, Hans Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GOERGEN, P. **Formação ontem e hoje**. In, CENCI, Angelo; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Coord.). Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

- GOETHE, Johann Wolfgang von. **Memórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948a.
- GOETHE, Johann W. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. São Paulo: Edição 34, 2006.
- GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia Crítica: alternativas de mudança**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009.
- HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo (Coord.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.
- KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- LÖWITH, Karl. **De Hegel a Nietzsche**. La quiebra revolucionaria del pensamiento en el siglo XIX. Espanha: Katz Editora, 2008.
- LUKÁCS, G. **Posfácio**. In, GOETHE, Johann W. Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister. São Paulo: Edição 34, 2006.
- MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MELUCCI, Alberto. **Acción Colectiva, Vida Cotidiana y Democracia**. México. El Colégio de México, Centro de Estudios Sociológicos, México, 1999.
- MOURA, Caio. **O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno**. Filosofia Unisinos, 10(2):157-173, mai/ago, 2009.
- PUCCI, B. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister e a questão da Bildung em Theodor Adorno**. In: Julio Cesar Werlang e Nilva Rosin. (Org.). Theodor Adorno: diálogos filosóficos em educação, ética e estética. 1ª ed. Passo Fundo, RS: Editora do IFIBE, 2011, p. 13-42.

GUITARRA BAIANA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO INSTRUMENTAL

Alexandre Siles Vargas

Universidade Federal da Bahia/PPGMUS

Salvador - Bahia

RESUMO: Este artigo representa uma síntese da nossa pesquisa de Mestrado em Educação Musical, intitulada como “Guitarra Baiana: uma proposta metodológica para o ensino instrumental”. O seu objetivo geral é: apresentar a referida dissertação; quanto aos seus objetivos específicos estes são: 1) expor a fundamentação teórica, 2) apresentar a trilha metodológica e 3) demonstrar os resultados alcançados. A Guitarra Baiana é um instrumento musical que entrou em desuso, apesar de ser símbolo do Carnaval baiano. Atualmente, não é recorrente seu ensino nas instituições formais, criando assim uma lacuna cultural na formação dos estudantes baianos. Além disso, o ensino oral mantém os guitarristas de Guitarra Baiana afastados da aprendizagem teórico-musical. Neste sentido, a partir da abordagem qualitativa dos dados, finalidade exploratória, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, a dissertação respondeu à seguinte questão: Como construir uma metodologia para o ensino da teoria, leitura e escrita musical com a Guitarra Baiana? O pressuposto teórico refere-se à construção de uma metodologia para o ensino da teoria, leitura e escrita musical

com Guitarra Baiana baseada nos métodos de bandolim e de guitarra tradicional, em diálogo com os saberes provenientes da oralidade. Os autores escolhidos para a fundamentação teórica foram Jean Piaget, Fritz Kubli, Lucy Green e Keith Swanwick. Como principais resultados alcançados, a pesquisa delineou a história do instrumento, as características da sua aprendizagem oral, análise de métodos de bandolim e guitarra tradicional e o método instrumental de nome “A Arte de Tocar Guitarra Baiana – ATGB”.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. Guitarra Baiana. Método instrumental. Carnaval da Bahia.

ABSTRACT: This article represents a synthesis of a music education dissertation named as “Baiana Guitar: a methodology for instrumental teaching”. His general objective is to show the dissertation, and specific objectives are: 1) show the theoretical basis, 2) describe the methodology, 3) demonstrate the results. It is justified by the importance of Baiana Guitar as a carnival symbol, but, despite this, the genre promoted his disuse, and the informal learning has maintained the Baiana Guitar player distant of music theory learning. In this sense, the dissertation was characterized as a qualitative research with exploratory purpose that, through the bibliographical and documentary research,

answered the question: How to build a methodology for teaching theory, reading and writing music with the Baiana Guitar? The theoretical assumption is that this methodology has to be constructed by using the mandolin and electric guitar methods integrated with informal learning. The research resulted in the compilation of texts on: the history; Baiana guitar player informal learning, analysis and comparison of instrumental mandolin and traditional guitar methods, and the instrumental method name “The Art of Baiana Play Guitar”. The dissertation was based in the authors Jean Piaget, Fritz Kubli, Keith Swanwick, and Lucy Green as theoretical foundation.

KEYWORDS: Music Education. Baiana Guitar. Bahian Guitar Method. Bahia Carnival.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo representa uma síntese da dissertação “Guitarra Baiana: uma proposta metodológica para o ensino instrumental” (VARGAS, 2015) realizada durante nosso Mestrado em Música na subárea na subárea Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Sacramento e co-orientação do Prof. Dr. Joel Barbosa, que teve como resultado principal uma Proposta Metodológica que originou o método instrumental A Arte de Tocar Guitarra Baiana - ATGB. O objetivo geral deste texto é apresentar a dissertação; quanto aos seus objetivos específicos estes são: 1) expor a fundamentação teórica, 2) apresentar a trilha metodológica, 3) demonstrar os resultados alcançados.

A Guitarra Baiana é um instrumento musical que foi desenvolvido em Salvador na Bahia, onde se tornou o símbolo do Carnaval apoiado na música instrumental. No entanto, apesar da sua originalidade, a popularização do gênero cantado promoveu seu desuso; e, por consequência, atualmente, poucos músicos tem habilidade de tocar. Também, não é recorrente seu ensino nas instituições formais, criando assim uma lacuna cultural na formação dos estudantes baianos. A história deste instrumento perpassa pela tradição do ensino oral, que é importante para a preservação da sua “linguagem musical” peculiar, porém mantém os guitarristas de Guitarra Baiana afastados da aprendizagem teórico-musical.

Diante desta situação, nós decidimos criar uma metodologia instrumental voltada para a Guitarra Baiana que servisse como ferramenta para o processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita musical. Assim, com uma abordagem qualitativa dos dados e finalidade exploratória, mediante pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada, respondemos à seguinte questão: *Como construir uma metodologia para ensino da teoria, leitura e escrita musical com a Guitarra Baiana?* O nosso pressuposto teórico refere-se à construção de uma metodologia baseada nos métodos de bandolim e de guitarra tradicional, em diálogo com os saberes provenientes da cultura oral. Isto ocorre devido ao fato de a Guitarra Baiana possuir características híbridas (como a afinação em quintas do bandolim e técnica instrumental do bandolim

e da guitarra tradicional); e por causa do processo de ensino/aprendizagem ser realizado de maneira empírica.

A seguir, apresentaremos a fundamentação teórica, a metodologia de pesquisa e os principais resultados alcançados como: a história do Carnaval da Bahia, história da Guitarra Baiana, a aprendizagem informal, a análise dos métodos e a proposta metodológica com os procedimentos pedagógicos e os conteúdos. Por fim, apresentaremos as Considerações.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa foi ancorada na Teoria Cognitiva, desenvolvida pelo biólogo, psicólogo, e educador - Jean Piaget. Em sua Teoria, ele dividiu o processo cognitivo inteligente em: desenvolvimento e aprendizagem. O *desenvolvimento* estaria relacionado à formação do conhecimento, sendo dividido em quatro estágios: sensorial-motor (0 a 2 anos), pré-operações (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 11 anos), operações formais (11 a 15 anos). A *aprendizagem* estaria relacionada a uma resposta adquirida por meio da experiência. Neste sentido, aquilo que se aprende fundamenta a resolução de problemas, construção de novos significados e revisão de modelos mentais.

Jean Piaget conceituou a aprendizagem gradativa de novos conhecimentos como *equilíbrio majorante* (a qual foi dividida em etapas: *assimilação*, *acomodação* e *equilíbrio*). A adaptação, entendida como processo, é um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. A assimilação é o processo de internalização, enquanto que a acomodação é o processo de mudança, afirma Piaget (1982, p. 157). Uma das derivações da psicologia cognitiva de Piaget é sintetizada no conceito de *ensino reversível* pelo educador e físico Fritz Kubli (1979 *apud* MOREIRA, 2011, p. 103-104).

Em um diálogo reversível, a distribuição dos esquemas de assimilação deve ser tão equilibrada quanto possível (...). Quanto mais a argumentação do professor se relacionar com os esquemas de assimilação do aluno, mais reversível se torna o diálogo e mais eficiente será o ensino.

O educador deve ser tão ativo quanto o educando e a sua argumentação deve incluir ações e demonstrações. Segundo Kubli (1982, p. 4), os educadores têm que realizar atividades e demonstrações durante as aulas, dando a oportunidade aos alunos para desenvolverem ações, sempre que isso for tecnicamente possível.

Segundo Vargas (2016, p.7) a equilíbrio majorante pode ocorrer de maneira sucessiva durante uma aula de Guitarra Baiana. A quantidade de equilíbrios pode estar relacionada com: a) o nível de conhecimento dos estudantes, b) o nível de dificuldade que eles apresentam durante a aprendizagem, c) a quantidade de conteúdo a ser ensinado e d) a estratégia de ensino. O processo de equilíbrio majorante pode acontecer na seguinte sequência: 1) com o aguçamento da curiosidade e interesse dos educandos, 2) com o desequilíbrio causado pelo contato com o conteúdo novo; 3) com a assimilação do conteúdo novo por meio de exercício técnico-instrumental,

exercício de memorização, exercício de leitura e escrita musical; 4) com acomodação do conteúdo por meio de atividades de performance e de criação; e 5) com a volta ao equilíbrio, quando os estudantes internalizam a canção, conseguindo tocá-la com segurança quando quiserem ou forem requisitados.

Já o ensino reversível pode ocorrer de acordo com a didática utilizada pelo professor, ao organizar pedagogicamente os objetivos e os conteúdos, possibilitando que os estudantes aprendam, acompanhando o fluxo da explicação. Desta forma, a reversibilidade pode estar relacionada à escolha das estratégias de ensino e à maneira com a qual o educador associa as informações novas com os conhecimentos prévios dos educandos.

A pesquisa também se fundamentou nos aspectos comportamentais e metodológicos da aprendizagem informal à luz da educadora musical Lucy Green. A autora procurou entender como os “músicos populares” aprendem música, a fim de utilizar suas metodologias informais no ensino formal das escolas inglesas. Green (2002, 2008) afirma que a aprendizagem informal perpassa por cinco características básicas: 1) começa com a livre escolha do repertório pelos estudantes (em oposição ao ensino formal, em que o material estudado é selecionado pelos professores); 2) o método de aprender músicas (formação de repertório) e aquisição de habilidade instrumental envolve a imitação de gravações através do aprendizado de *ouvido*; 3) o estudo solitário e deliberado constitui uma importante parte do processo de aprendizagem; 4) as habilidades e conhecimentos musicais são susceptíveis de serem assimiladas de formas idiossincráticas e holísticas; e 5) a aprendizagem informal envolve, tipicamente a integração da audição, performance, improvisação e composição (em oposição ao ensino formal de instrumento que tem a tendência a focar em apenas uma destas atividades por vez).

A análise dos métodos e a produção do ATGB, por sua vez, foram baseadas no modelo C(L)A(S)P, conceituado pelo educador musical Keith Swanwick. O autor partiu do princípio de que o aprendizado musical significativo ocorre com o envolvimento do estudante em atividades diretas com a música. Para Swanwick (2003, p. 43), “o envolvimento direto pode ser alcançado por via de três atividades centrais: composição [C], apreciação [A] e performance [P]”. Estas atividades centrais (C, A, P) são complementadas com duas atividades periféricas que são: o estudo sobre a literatura musical - *literature studies* [L], e a aquisição de habilidades - *skill acquisition* [S]. As atividades periféricas têm a função de fundamentar, e proporcionar a habilidade necessária para a realização das atividades centrais (SWANWICK, 2003, p. 45). Para Swanwick, as três atividades centrais juntas às duas periféricas formam os cinco parâmetros da experiência musical que compõem o modelo C(L)A(S)P – *Composition, Literature studies, Appreciaton, Skill acquisition, Performance*.

A atividade central de **composição** inclui o ato de inventar, não apenas escrever uma música em qualquer forma de notação musical. Swanwick (2003, p. 43) afirma que a improvisação também é uma forma de compor e, na educação musical, a composição

não é necessariamente realizada para formar compositores, mas sim para provocar uma relação direta do estudante com a música, com o objetivo dele conseguir articular e comunicar seu pensamento artisticamente, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo.

A atividade central de **apreciação**, para Swanwick, não significa apenas ouvir uma gravação ou assistir a um concerto. O ato de tocar uma escala, escolher um timbre, ensaiar, praticar uma peça, improvisar, afinar um instrumento abrange “o ouvir”. Esta ação de ouvir, por sua vez, já envolve toda experiência musical em ação, sendo fundamental para o desenvolvimento musical do estudante.

A atividade central de **performance** “abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia”, afirma Swanwick (1994 apud FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14). Nesta ocasião, o estudante desenvolve sua presença musical, se arrisca e se expõe, sendo responsável plenamente pela realização da música em tempo real.

A atividade periférica de estudos sobre a **literatura** compreende os conhecimentos teóricos e notacionais, informações sobre música e músicos, estudos contemporâneos e históricos da literatura musical através de partituras e performances, mas também, a crítica musical, a literatura histórica e a musicológica.

A atividade periférica de aquisição de habilidades envolve o desenvolvimento da destreza **técnica**, seja com um instrumento musical, com a voz, ou com a manipulação de aparatos eletrônicos. Para França e Swanwick (2002, p. 14), pouco ou quase nada pode ser feito se não for dada à criança a chance de desenvolver habilidades motoras, perceptivas e notacionais, ainda que básicas. A técnica deve ser encarada como um recurso para que o estudante possa se expressar musicalmente. Desde os estágios iniciais, essas habilidades devem ser abordadas gradativamente e à medida que se fizerem necessárias.

3 | TRILHA METODOLÓGICA

A metodologia é o caminho do pensamento. Ela “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilita a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.”. (MINAYO, 2003, p. 16).

3.1. Pesquisa qualitativa e exploratória

Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, pelo fato de que investigar sobre a Guitarra Baiana não pode envolver apenas o conhecimento técnico e teórico-musical como escalas, arpejos, acordes e a técnica, mas, também, ter acesso a informações sobre a estrutura sociocultural e política que acolheu o seu fazer musical,

Características fundamentais do paradigma qualitativo têm a ver com um modo holístico de abordar a realidade que é vista sempre vinculada ao tempo e ao contexto, ao invés de governada por um conjunto de regras gerais (BRESLER, 2007, p. 8).

Liebsher (1998) acredita que os métodos qualitativos são apropriados quando o objeto de estudo é complexo, abrange o entendimento do contexto social e cultural, e não tem tendência à quantificação. Bresler (2007, p. 15) afirma que a metodologia qualitativa possibilita a exploração de novas direções, como, por exemplo: estudo etnográfico, estudos fenomenológicos de ouvintes, compositores e intérpretes, além de estudos sobre o uso de materiais curriculares e inovações tecnológicas em música.

A pesquisa teve finalidade exploratória por envolver uma área de estudo da educação musical, com pouco conhecimento acumulado e sistematizado.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 1999, p. 27).

A falta de pesquisas sobre Guitarra Baiana ocasionou a escassez de material bibliográfico relacionado ao ensino e aprendizagem como, por exemplo, método instrumental, livros, relatos ou documentos.

3.2 Vias de investigação

Os meios de investigação que utilizamos foram: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, relacionadas às áreas de história, educação em geral, educação musical, ensino formal de bandolim e guitarra tradicional e a aprendizagem informal de Guitarra Baiana. A pesquisa bibliográfica teve como fonte: publicações em livros, dissertações, teses, artigos, revistas e conteúdos de redes eletrônicas. A pesquisa documental incluiu a observação de filmes, fotografias, material audiovisual, e gravações fonográficas. Ambas as vias de investigação envolveram a identificação e seleção do material bibliográfico pertinente, leitura e catalogação digital das partes importantes e análise do conteúdo do material levantado.

A descrição do contexto social, cultural e político dos carnavais antes e depois da Guitarra Baiana vai de encontro ao conceito de método histórico segundo Brasileiro (2013, p. 43). A autora afirma que esse método é:

O estudo de fatos e fenômenos que aconteceram no passado, influências e relações com a sociedade atual. Buscam-se as origens das relações e dos fatos sociais atuais, a essência dos fatos e da forma como a sociedade em si se apresenta.

A história do Carnaval, da Guitarra Baiana e da aprendizagem da Guitarra Baiana foi descrita com informações provenientes da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e informais, sendo os dados organizados

cronologicamente.

3.3 Método de análise dos métodos

A metodologia também incluiu a revisão de oito métodos instrumentais, sendo seis métodos de bandolim e dois de guitarra tradicional. A etapa da *revisão* contou com: a) pré-análise dos métodos, b) definição da ferramenta para análise, c) análise textual dos métodos, d) organização do conteúdo de cada método em um quadro individualizado, e) comparação dos conteúdos dos métodos e f) comparação dos aspectos gerais dos métodos.

A etapa de *análise* (geral e específica) objetivou identificar as principais características, bem como o caminho pedagógico e a sequência de conteúdos presentes em cada método. Para a realização da análise, os métodos foram referenciados com uma numeração de 1 a 8 (método 1, método 2, etc.).

A análise geral dos métodos foi baseada nos parâmetros do Modelo C(L)A(S) P, porém, com algumas adaptações relacionadas às atividades de Composição e Apreciação. O parâmetro Composição foi substituído por Criatividade, e o parâmetro Apreciação por Percepção. Desta forma, os aspectos que foram observados nos métodos foram relacionados com os seguintes parâmetros: 1) Criatividade: estímulo à composição de melodia e de acompanhamento harmônico, bem como à prática da improvisação melódica e rítmica; 2) Literatura: história da música (compositores, gêneros musicais, repertório), partes do instrumento, teoria e harmonia musical; 3) Percepção: ação de ouvir a si mesmo e ao colega e memorização; 4) Técnica: exercícios para desenvolvimento da habilidade de leitura, escrita, e técnica instrumental; e 5) Performance: estudos e repertório em geral.

A análise específica objetivou a identificação dos conteúdos referentes à: teoria elementar, harmonia e técnica. Os conteúdos foram descritos conforme a apresentação nos métodos analisados (Quadro 1).

Método 1						
Teoria Elementar				Harmonia		Técnica
Conceitos	Fig. Rítmica	Fórmulas de compasso	Escala	Intervalos	Acordes	

Quadro 1 - Exemplo de quadro da análise específica de conteúdos

4 | RESULTADOS ALCANÇADOS

4.1 O Carnaval da Bahia, Guitarra Baiana e aprendizagem

A pesquisa demonstrou que: a) as festas religiosas e parareligiosas que ocorriam no Egito, Grécia e Roma Antiga, b) a festa judaica de Purim e c) o *entrudo* contribuíram

para a formatação da festa do Carnaval da Bahia. Em relação ao fazer musical, destacamos a chegada dos colonos portugueses no século XVI com seus instrumentos musicais, além das atividades religiosas que propiciaram a aglomeração de pessoas em torno das igrejas, arregimentando o público necessário para as manifestações populares.

O “Entrudo” foi o nome dado ao carnaval durante os primeiros séculos da colonização portuguesa. Nesta ocasião, se permitia aos escravos o uso de máscaras e de fantasias, além de comer e beber desbragadamente. No Brasil, o entrudo limitou-se, até meados do século XIX, a uma festa em que os escravos da Colônia e do Império saíam correndo pelas ruas, sujando-se uns aos outros com farinha de trigo e polvilho. Estas comemorações incluíam desfiles com fantasiados, carros alegóricos e música de fanfarra (TINHORÃO, 2013, p. 129-130). O entrudo permitia que os foliões de raças e classes sociais diferentes se interagissem e se expressassem livremente, porém foi proibido em 1853.

A partir dessa época, dois tipos de manifestação carnavalesca se desenvolveram – o dos salões e o das ruas; o primeiro frequentado pelos brancos e mulatos da boa sociedade, e o segundo pelas camadas populares das cidades, composta em maioria por negros e mulatos escuros. (VERGER apud OLIVEIRA, 2002, p. 182).

Em 1878, o Barão Homem de Melo, dirigente do Estado da Bahia, estabeleceu o “Carnaval”, determinando ao chefe de polícia que emprestasse adereços e fantasias para serem usados nos festejos (BRASIL, 1969, p. 82). Os clubes carnavalescos de Salvador apareceram como opção de divertimento privado para as famílias mais ricas. Era nesse local que se continuava a festa depois do desfile de carros alegóricos conhecido como préstito ou corso.

Em meados do século XX, Dodô e Osmar começaram a participar do corso desenvolvendo uma tecnologia que permitiu a melhoria da qualidade sonora dos instrumentos musicais elétricos de cordas em apresentações a bordo de automóveis pelas ruas de Salvador. Dodô (Adolpho do Nascimento) era eletrotécnico, luthier e violonista e Osmar Macedo era engenheiro metalúrgico e bandolinista. Em 1942, os dois foram responsáveis pela elaboração do Violão Pau Elétrico e do Cavaquinho Pau Elétrico (construído com braço de cavaco, afinação de bandolim - Sol², Ré³, Lá³, Mi⁴, cordas simples, captador eletromagnético e corpo maciço de madeira de Jacarandá), a partir da eliminação do bojo acústico e da utilização de um corpo construído com madeira maciça. Estes instrumentos resolveram o problema da geração da indesejável microfonia causada pela amplificação de instrumentos acústico.

Em 1950, a dupla e mais seis músicos percussionistas “arrastaram” simpatizantes pelo centro de Salvador, tocando o “frevo baiano trieletrizado” a bordo do Ford 1929. Um carro pintado com motivos carnavalescos, equipado com uma bateria de caminhão, com um alto-falante na frente e outro atrás. Após o carnaval de 1950, eles convidaram o terceiro integrante, o músico Termístocles Aragão que tocava triolim. Por este motivo, o grupo mudou o nome para “O Trio Elétrico”. No ano de 1951, na eminência do

carnaval, eles perceberam que seus aparatos eletrônicos não permitiam que os três instrumentos fossem amplificados, devido ao fato de ter apenas dois canais de entrada de áudio. Apesar do terceiro integrante não ter continuado na banda, eles mantiveram o nome, formando o grupo Trio Elétrico Dodô & Osmar.

Inicialmente, a Guitarra Baiana recebeu o nome Pau Elétrico. Depois, ficou conhecida como Cavaquinho de Trio, Cavaco de Trio, e Cavaco Elétrico pelo fato de ter sido concebido com um braço de cavaquinho. A partir do Cavaco Elétrico, o instrumento foi adquirindo características estéticas semelhantes às da guitarra moderna do final do século XX, vulgarmente chamada como *guitarrão*, em Salvador. Nesta época, o Cavaco Elétrico passou a ser conhecido como Guitarrinha, tendo sido fabricada em série pelas marcas *Del Vecchio* e *Jog*. O nome Guitarra Baiana foi dado por Armando Macedo (filho de Osmar Macedo) nos anos 80. O luthier Vitório Quintino incluiu uma corda mais grave afinada em Dó², ficando com a seguinte afinação: Dó², Sol², Ré³, Lá³, Mi⁴, a pedido de Armandinho. Em 2005, o luthier Mlaghus, a nosso pedido, incluiu a sexta corda mais grave afinada com a nota Sol¹ ou a nota Fá¹. Atualmente, nós usamos a seguinte afinação: Fá¹, Dó², Sol², Ré³, Lá³ e Mi⁴.

Osmar Macedo compartilhou a sua técnica instrumental e a “linguagem” estilística instrumental com seus filhos Armando Macedo e Aroldo Macedo, no entanto, cada um dos três teve um processo de aprendizagem distinto. Osmar aprendeu com a mãe, a tia e amigos. Armandinho aprendeu com o pai, e Aroldo, aprendeu, basicamente, sozinho. Osmar se inspirava em Garoto, Armandinho se inspirava em Osmar, e Aroldo se inspirava em Armandinho e Osmar. Os três músicos integravam a mesma família e a mesma banda, logo eles se ajudavam e compartilhavam informações e vivências. A maioria dos guitarristas de Guitarra Baiana da época se inspiraram na família Macedo, seja ouvindo suas composições que eram executadas nas rádios, assistindo à performance ou ouvindo as gravações dos discos do Trio Elétrico Armandinho, Dodô & Osmar.

A necessidade do fazer musical, principalmente no carnaval, foi a propulsora da arte de tocar Guitarra Baiana. A composição de músicas instrumentais autorais foi de grande relevância para se alcançar novas formas de expressão artística. O desenvolvimento da habilidade de aprender músicas de ouvido possibilitou assimilação dos elementos musicais de origem afro-brasileira, europeia e americana, sem a necessidade de saber ler partitura. O processo auto reflexivo de Aroldo acrescentou a metodologia em que, primeiramente, pode-se aprender a divisão rítmica da frase no instrumento caixa, para depois acrescentar as notas musicais.

O processo de aprendizagem de Osmar, Armandinho e Aroldo se enquadram na perspectiva de aprendizagem informal de Lucy Green. Os músicos populares de Salvador, não tinham outra opção a não ser aprender de ouvido com o auxílio das rádios, dos discos e de fitas cassetes. Tirar músicas de ouvido, ensaiar e fazer shows eram as formas de se aprender a tocar. Os músicos tinham que se arriscar, tinham que mergulhar na pretensão de tocar Guitarra Baiana com o mesmo nível ou próximo ao

nível de habilidade técnica de Osmar, Armando e Aroldo.

O uso profissional da Guitarra Baiana perdurou até meados dos anos 80, quando entrou em desuso. Os motivos deste evento estão relacionados aos seguintes fatos: a) mudança de gênero instrumental para o cantado; b) aumento do nível técnico-instrumental exigido para tocar o repertório de frevo baiano trieletrizado; c) influência dos ritmos advindos dos blocos afro e do Caribe nos arranjos e composições de música para carnaval; d) o uso do teclado sintetizador; e) a mudança do gênero instrumental para o cantado com a despopularização do frevo baiano trieletrizado e f) popularização do axé music. Além da banda “Trio Elétrico Dodô & Osmar” que gravou dezessete álbuns, outra banda de destaque foi o “Trio Elétrico Tapajós” do empresário Orlando Campos de Souza, a qual gravou onze álbuns.

O fato da maioria dos guitarristas baianos não saberem tocar Guitarra Baiana reflete a carência de incentivos, no que diz respeito à valorização deste instrumento histórico. Isto se materializa na falta de espaço para apresentação: como trios, palcos ou projetos que tornem a sua prática viável. Atualmente, a maioria das produções musicais não envolvem a Guitarra Baiana evidenciando a carência de músicos profissionais e a falta de interesse em preservar as raízes culturais baianas.

4.2 Análise dos Métodos

A pesquisa incluiu a análise (específica e geral) de oito métodos, a saber: Método 1 - *Methodo Elementar de Bandolim*: teórico, prático e progressivo (FERREIRA, s.d.); Método 2 - *Methodo de Bandolim* (SEABRA, s.d.); Método 3 - *Metodo per Mandolino* (LAURENTIIS, s.d.); Método 4 - Método do Bandolim Brasileiro (MACHADO, 2004); Método 5 - *Leitura à primeira vista para guitarra e violão* (GUERZONI, 2008); Método 6 - *A Modern Method for Guitar* (LEAVITT, 1966); Método 7 - Método prático do bandolim (MORENO, s.d.); e Método 8 - *Mandolin Chord Dictionary* (ALFRED, s.d.).

A etapa de **análise específica** contou com a descrição dos métodos (com informações sobre o autor, público alvo, objetivo, conteúdo, procedimentos pedagógicos), a qual contribuiu para a elaboração do conteúdo e da pedagogia do ATGB. No entanto, apresentaremos, apenas, a “análise geral” dos métodos, neste texto.

A **análise geral** foi baseada no modelo C(L)A(S)P com as adaptações descritas no tópico Trilha Metodológica. Assim, foi identificado que o *Método 1* apresenta as partes do bandolim, desenvolve a técnica instrumental, não desenvolve a criatividade e percepção musical e apresenta material para a prática da performance musical. O *Método 2* traz conteúdo para a aprendizagem da teoria musical, desenvolve a habilidade técnica instrumental e de leitura, não trabalha a criatividade e a percepção musical, e oferece partituras para o desenvolvimento da performance musical. O *Método 3* ensina as partes do bandolim, desenvolve preferencialmente a técnica instrumental do que a leitura de partitura, não trabalha a criatividade e a percepção musical e oferece material

para desenvolver a performance. O *Método 4* apresenta informações sobre a história do bandolim, partes do instrumento, desenvolve a técnica instrumental, estimula a criatividade (porém não propõe atividades), trabalha a percepção (estimulando o estudante a ouvir a si mesmo) e oferece músicas para o desenvolvimento da performance. O *Método 5* apresenta pouco conteúdo de teoria musical, desenvolve a habilidade técnica de leitura de partitura, não estimula a criatividade, não trabalha a percepção musical e oferece músicas para desenvolver a performance. O *Método 6* oferece conhecimentos sobre as partes do braço da guitarra e teoria musical, desenvolve a técnica instrumental e a técnica de leitura de partitura, não trabalha a criatividade e a percepção musical, e apresenta músicas para o desenvolvimento da performance musical. O *Método 7* aborda muito pouco conhecimento sobre a teoria musical, não tem conteúdos sobre técnica, criatividade, percepção e a performance. E finalmente, o *Método 8* oferece pouco conhecimento sobre teoria musical, conceitua as partes do bandolim e não tem conteúdo sobre técnica, criatividade, percepção e performance.

Método	Criatividade	Literatura	Apreciação	Técnica	Performance
Método 1		X		X	X
Método 2		X		X	X
Método 3		X		X	X
Método 4	X	X	X	X	X
Método 5		X		X	X
Método 6	X	X		X	X
Método 7		X			
Método 8		X			

Quadro 2 - Quadro geral comparativo dos métodos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

As análises (geral e específica) sinalizaram a carência de conteúdo para o desenvolvimento da criatividade e da percepção. Possivelmente, estes dois parâmetros não tinham destaque na época em que alguns dos métodos analisados foram produzidos. No entanto, essa carência apontou a necessidade de se trabalhar também estes aspectos em nossa proposta metodológica.

4.3 A Proposta Metodológica

A nossa Proposta Metodológica parte do pressuposto de que qualquer pessoa pode aprender a tocar Guitarra Baiana a partir da vivência e do aprendizado gradativo de conceitos teórico-técnico-instrumentais. O ATGB propõe: a) a prática diferentes

gêneros musicais, b) o desenvolvimento da criatividade, c) a realização de performance, d) o desenvolvimento da percepção, e) a reflexão sobre música e sobre a prática instrumental e f) a aprendizagem de leitura e escrita com partitura por meio da prática de exercícios, estudos e um repertório disposto em nível crescente de dificuldade, sem deixar de lado a prática de tocar de ouvido.

4.3.1. Procedimento Pedagógico

O procedimento pedagógico para ensinar a localização de notas musicais, acordes, escalas e arpejos (Figura 1) está de acordo com os Métodos 4, 5, 6, 7 e 8, os quais apresentaram diagramas da parte do braço, como recurso didático. Este procedimento tem a finalidade de facilitar a visualização e memorização.

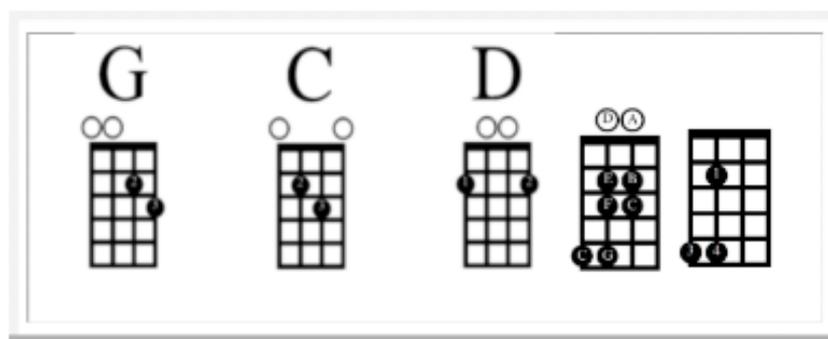


Figura 1 - Procedimentos pedagógicos para a aprendizagem de notas, acordes, arpejos

O procedimento para ensinar a leitura musical (Figura 2) está de acordo com o Método 5, o qual envolveu a contagem dos tempos com números e vogais. Didaticamente, a princípio foram grafados os números e vogais como guia, mas, posteriormente, foram retirados.



Figura 2 - Procedimentos pedagógicos para leitura

O ensino da escrita musical no ATGB é proposto com exercícios de caligrafia musical, para que os estudantes desenvolvam a escrita. Os exercícios envolvem o preenchimento de quadros, com a imitação de um modelo de figura rítmica ou pausa. Além disso, o Método estimula que os estudantes completem uma partitura incompleta, trabalhando a relação de duração das figuras. Essas atividades preparam o estudante para escrever sua própria composição.

Por último, o procedimento pedagógico para o ensino de ritmos brasileiros inclui

a utilização da silabação rítmica (Tá, Ti, Tu) conforme a metodologia proposta pelo educador musical Zoltán Kodály, que induz à divisão rítmica do acompanhamento a ser aprendido. Este procedimento tem o objetivo de capacitar o estudante a realizar o acompanhamento para os exercícios, estudos e o repertório.

4.3.2. Conteúdo

O conteúdo programático do ATGB foi baseado nos parâmetros do modelo C(L) A(S)P de Keith Swanwick com algumas adaptações. Os assuntos foram dispostos para que a aprendizagem ocorresse gradativamente segundo Piaget, e de maneira que o ensino fosse reversível segundo Kubli. O procedimento pedagógico foi desenvolvido de acordo com a demanda de conteúdos no decorrer do processo de construção do método.

Desta maneira, o ATGB propõe atividades que estimulam a criatividade, por meio da prática de composição e da improvisação com e sem notação musicológica. O Método propõe atividades de percepção que envolvem: o estímulo à apreciação de diferentes estilos, ritmos e gêneros musicais; a ação de ouvir a si mesmo e ao colega; bem como memorização de padrões melódicos, rítmicos e harmônicos. O ATGB oferece exercícios para a aquisição de habilidade de leitura, escrita e da técnica instrumental. Em relação à performance, o ATGB oferece estudos e repertório com 14 músicas. Estas são disponibilizadas de modo que o estudante possa exercitar os conteúdos à medida que estes forem sendo ensinados.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a uma sociedade conservadora aconteceu um fenômeno extremamente popular, em que os baianos não pertencentes à elite social foram os atores principais. Ao considerar que as manifestações culturais realizadas pela população das classes sociais menos favorecidas (incluindo a população de origem afrodescendente) eram vistos com maus olhos pelas classes mais favorecidas, foi possível compreender o desinteresse em relação à inovação social, cultural, tecnológica e midiática que o Pau Elétrico e a Fubica suscitaram na época. Desta forma, percebe-se que é histórica a razão da existência de dois tipos de ambientes de folia carnavalesca na Bahia. O primeiro teve início com o entrudo familiar, que se tornou o carnaval de clube; e o segundo teve início no entrudo de rua e se transformou no carnaval de rua. Atualmente, temos o carnaval de camarote e o carnaval de rua.

Em relação à valorização da música regional, desde o início da presença dos conservatórios em Salvador, não foi levado em conta a riqueza da cultura popular. As pessoas que frequentavam os concertos valorizavam a música erudita europeia, sendo que as escolas de música fomentavam esse mercado de consumo cultural. Neste contexto, não havia interesse pela inserção do Pau Elétrico nas escolas de

música, uma vez que sua origem popular não condizia com o interesse político. O que não podia ser previsto era que a música elaborada com o Pau Elétrico fosse se tornar tão forte a ponto de vir a ser uma tradição - simbolizada pela Guitarra Baiana.

Na perspectiva histórica da formação da identidade musical carnavalesca soteropolitana, alguns acontecimentos foram importantes para a consolidação da cultura da Guitarra Baiana. Estes fatos aconteceram nos primórdios da formação da sociedade musical local, por exemplo: a) a chegada dos instrumentos musicais trazidos pelos colonos portugueses; b) as atividades musicais dos jesuítas que deram início às festas religiosas; c) o costume da celebração do entrudo com brincantes fantasiados; d) o costume de desfilar em carros alegóricos com música de fanfarra; e) a prática de tocar música ao vivo com os instrumentistas posicionados em cima do carro alegórico; f) a necessidade de amplificação e da eliminação do efeito de microfonia gerado pela eletrificação dos instrumentos acústicos de cordas; g) a utilização de amplificadores e autofalante em automóveis durante o desfile no carnaval; e h) a influência do dobrado, choro, baião, passo doble, música erudita europeia, frevo, rock, e ijexá. Todos esses aspectos foram relevantes para a existência da Guitarra Baiana e para o desenvolvimento da estrutura do carnaval da Bahia como é conhecido hoje em dia.

Após a inclusão do Pau Elétrico no carnaval, houve a expansão de sua prática com o crescimento da quantidade de músicos interessados em aprender, e ocorreu o aumento da oferta de trabalho promovido pelas bandas de trio elétrico. A tradição de tocar Guitarra Baiana foi motivada pela necessidade de atuação profissional; quando essa necessidade deixou de existir, aconteceu o desuso. Após a Guitarra Baiana ter sido praticamente banida dos carnavais, muitos fatores ainda têm atuado para manter seu afastamento, por exemplo: a escassez de escolas de Guitarra Baiana; a falta de espaços culturais para a formação de público; a dificuldade para adquirir um instrumento em curto espaço de tempo, seja em lojas especializadas ou com luthiers.

Acreditamos que é necessário o incentivo de projetos para a formação de plateia, projetos educacionais voltados para o aprendizado de GB e para a capacitação na arte da lutheria. Neste sentido, uma parte da produção de GB, frutos do curso de luteria, poderia ser destinada para a prática musical nas escolas e a outra parte poderia ser comercializada em lojas especializadas (com um preço similar ao de um cavaco). Assim, ao ser facilitado o acesso ao instrumento mais pessoas poderiam ter a oportunidade de aprender.

A proposta metodológica “A Arte de Tocar Guitarra Baiana” vem a contribuir para a valorização da cultura baiana, ao preencher a lacuna relacionada à sistematização do ensino deste instrumento. Este Método é uma tentativa de ampliar a sua prática e aproveitar o seu potencial educacional. O professor de Guitarra Baiana, ao ensinar com o ATGB, pode incluir a aprendizagem de músicas além das sugeridas pelo método; pode, também, utilizar outros recursos didáticos como desenhos, imagens, aplicativos e utilizar o gravador de áudio/vídeo para registrar as performances. É importante que as músicas – produto das atividades de composição – sejam socializadas e, se

possível, possam ser apresentadas em formato de banda (com guitarra, baixo, bateria, percussão, teclado, dentre outros instrumentos).

O Método ATGB foi testado com estudantes matriculados na primeira turma de Guitarra Baiana do Curso de Extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia em 2015 e descrito em Vargas (2016). As primeiras impressões foram positivas, demonstrando que as atividades propostas têm facilitado a aprendizagem e a prática de conceitos teóricos musicais por via da leitura e escrita musical. A integração entre as aulas de teoria e prática instrumental tem contribuído no processo de assimilação do conteúdo e construção do conhecimento. Nesta primeira experiência, o ATGB influenciou na dinamização das aulas, servindo como material de apoio para o estudo presencial a distância.

Já é hora de a Guitarra Baiana deixar de ser apenas um símbolo do Carnaval, e passar a ser também uma ferramenta educacional capaz de auxiliar no desenvolvimento do ser humano. Neste sentido, depois de darmos um passo em prol da sistematização do ensino de Guitarra Baiana, alertamos para a problemática do atual estágio de desuso e falta de sistematização do processo de ensino e aprendizagem da Viola de Machete, instrumento característico e tradicional da região do Recôncavo Baiano.

Esperamos, com este trabalho, suscitar novas pesquisas com temas transversais e interdisciplinares, motivar pessoas a se interessar pelo aprendizado da Guitarra Baiana. Este instrumento que foi criado no Brasil por brasileiros, que faz parte de nossa cultura e traduz a miscigenação característica de nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Hebe M. **Evolução histórica da cidade de Salvador**: a música na cidade do Salvador, 1549-1900. Salvador: Beneditina. Prefeitura do Estado de Salvador. 1969. v. 4.

BRASILEIRO, Ada M. **Manual de produção de texto**. São Paulo: Atlas, 2013.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, n. 16, v. 1, 2007.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn**: a way ahead for music education. Aldershot: Ashgate, 2002.

GREEN, Lucy. **Music, Informal learning and the school**: a new classroom pedagogy. Aldershot: Ashgate, 2008.

GUERZONI, Felipe. **Leitura à primeira vista para guitarristas e violonistas**. v. 1. Belo Horizonte, 2008.

LAURENTIIS, Carmine. **Método per mandolino**. Milano: Stampatori, sem data.

LEAVITT, William. **A modern method for guitar**. Boston: Berklee Press, 1966. Vol. 1.

- LIEBSCHER, Peter. **Quantity with quality?** Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. v. 46. n. 4. *Library Trends*: Spring, 1998. p. 668-680.
- FERREIRA, Antônio. **Methodo elementar de bandolim**: teórico, pratico e progressivo. 2. ed. Lisboa: Livraria Avelar Machado, s.d.
- FRANÇA, Cecília C. SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Vol. 13. **Revista Em Pauta**. Porto Alegre, dezembro, 2002. 5-37.
- Kubli, F. Piaget's cognitive psychology and it's consequence for the teaching of science. **European Journal of Science Education**. 1979. p. 5-20.
- Kubli, F. **A psicologia cognitiva de Jean Piaget e suas consequências para o ensino de ciência**. Cadernos sobre o ensino de conceitos em física. São Paulo: USP, 1982.
- MACHADO. Afonso. **O método do bandolim brasileiro**. Rio de Janeiro: Lumiar, 2004.
Mandolin Chord Dictionary. 2. ed. Alfred Publishing: Los Angeles, sem data.
- MINAYO, Maria C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORENO, A. **Método prático do bandolim**. São Paulo: Casa Wagner, sem data.
- MOREIRA, Marcos A. **Teorias da aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.
- OLIVEIRA, Waldir F. O carnaval da Bahia visto de longe e de perto da sua realidade. In: CERQUEIRA, Nelson (org.). **Carnaval da Bahia**: um registro estético. Salvador: Omar G., 2002. p. 176-188.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- SEABRA, José. M. de. **Methodo de bandolim**. 4. ed. Porto: Custódio Carlos Pereira, (sem data).
- SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. 9. ed. London: Routledge, 2003.
- TINHORÃO, José. R. **Pequena história da música popular**: segundo seus gêneros. 7ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- VARGAS, Alexandre. **Guitarra baiana**: uma proposta metodológica para o ensino instrumental. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015. Disponível em:< https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24143/1/VARGAS_Alexandre_Guitarra_baiana_uma_proposta_metodol%C3%B3gica_para_o_ensino_instrumental_2015.pdf>. Acesso em: 13 de set. de 2018.
- VARGAS, Alexandre. Aplicação do método “A Arte de Tocar Guitarra Baiana” no Curso de Extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. In: 1º Seminário Nacional de Psicologia da Música e Educação Musical – SENAPEM. **Anais do SENAPEM**. vol. 1. Feira de Santana: 2016. Disponível em: <http://www.musica.uefs.br/arquivos/File/Anais_do_SENAPEM/Aplicacao_do_metodo_A_Arte_de_Tocar.pdf> Acesso em: 13 de set. de 2018.

IDEIAS DE H. J. KOELLREUTTER PARA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E SUA POSIÇÃO QUANTO AO PAPEL DA ESCUTA

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira

Universidade do Oeste Paulista, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente, Presidente Prudente, SP

André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira

Universidade do Oeste Paulista, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente, Presidente Prudente, SP

RESUMO: O artigo apresenta aspectos da influência de Hans Joachim Koellreutter na prática musical e pedagógica no Brasil. A partir da segunda metade do século XX, Koellreutter iniciou um movimento de aproximação da música contemporânea no Brasil, entre elas está o “Movimento Musica Viva” em 1938 e vários escritos sobre educação musical. Além de apresentar o cenário musical brasileiro o artigo também elucida pontos cruciais para o entendimento de sua obra, como seu pensamento interdisciplinar se apropriando de conteúdos extra-musicais para explicar a música e seu pensamento pedagógico. Isso foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica com textos do próprio Koellreutter organizadas por Kater (1997) e outros autores brasileiros, difundindo suas idéias de maneira a encaminhar um melhor entendimento de suas obras e movimentos. O texto sobre estética referido pelo

autor como Estética Relativista do Impreciso e Paradoxal é resultado de cursos lecionados por ele e que não foram publicados e, portanto, este ensaio recorreu a dissertação de mestrado de Casnok (1992). Sobre os aspectos auditivos a partir da abordagem de Koellreutter verifica-se a atenção para uma escuta mais ampla envolvendo diferentes timbres. A discussão também envolve outras áreas de conhecimento o qual o autor fundamenta sua postura estética.

PALAVRAS-CHAVE: H. J. Koellreutter. Escuta. Educação Musical. Sonologia.

ABSTRACT: The article presents aspects of the influence of Hans Joachim Koellreutter in the musical and pedagogical practice in Brazil. From the second half of the twentieth century, Koellreutter began a movement to approach contemporary music in Brazil, among them is the “Live Music Movement” in 1938 and several writings on musical education. In addition to presenting the Brazilian musical scene, the article also elucidates crucial points for the understanding of his work, as his interdisciplinary thinking appropriating extra-musical contents to explain music and his pedagogical thinking. This was done through a bibliographical research with Koellreutter’s own texts organized by Kater (1997) and other Brazilian authors, spreading their ideas in order to provide a better understanding of their

works and movements. The text on aesthetics referred to by the author as Relativistic Aesthetics of the Inaccurate and Paradoxical is the result of courses taught by him and that were not published and, therefore, this essay resorted to the masters dissertation of Casnok (1992). Concerning the auditory aspects from Koellreutter's approach attention is drawn to a broader listening involving different timbres. The discussion also involves other areas of knowledge which the author bases his aesthetic posture.

KEYWORDS: H. J. Koellreutter. Listening. Musical education. Sonology.

1 | INTRODUÇÃO

De nacionalidade alemã e radicado no Brasil desde 1937, Hans Joachim Koellreutter (1915-2005) foi, além de compositor, regente, pensador e importante educador musical. Sua dedicação e influência no campo da educação musical foram e continuam sendo bastante amplas. Sua reflexão tem como centro a função do músico, da música e da própria arte em geral na sociedade atual. Koellreutter foi responsável pela formação de músicos brasileiros reconhecidos, o que lhe rendeu o título de “Professor de Música do Brasil (KATER, 1992, p. 6)”.

Suas ações podem ser percebidas a partir de iniciativas como a difusão e discussão da música contemporânea por meio de palestras, concertos, recitais, cursos, criação de escolas, publicações, entre outros, que resultaram em um grande movimento cultural, como, por exemplo, o projeto intitulado “Movimento Música Viva”. A organização desse projeto teve início no Rio de Janeiro em 1398, um ano após a chegada de Koellreutter ao Brasil. Em 1944, o Movimento chegou a São Paulo. “Ao longo, portanto de toda a década de 40, vemos desenvolver-se, nos dois mais significativos pólos culturais brasileiros, um movimento pioneiro de renovação musical, erigido sobre o tripé: formação (educação) – criação – divulgação (KATER, 1992, p. 22)”.

O Grupo Música Viva chegou a formular um documento ou, *segundo* Kater (1992), *uma* “declaração de intenções” *chamada de* “Manifesto de 1945”. Tal documento traz questões, por exemplo, em relação à difusão musical no país. De acordo com o grupo, os avanços tecnológicos oferecidos pelas diferentes mídias são vistos como importantes inclusive pelo fato de ser acessível a grande parte da população. O problema apontado pelo grupo reside no fato de a população não ter acesso ao conhecimento que possibilita a distinção entre o bom e o medíocre, ou seja, não há critério de seleção e, sim, a absorção de tudo o que se ouve e vê. “Um dos resultados dessa mentalidade é a atitude do povo em geral, para com as manifestações do espírito humano – particularmente para as artes – a atitude da indiferença (Koellreutter, 1945, apud Kater, 1992, p. 24)”. Ainda em relação ao grupo, “Música Viva impôs-se, em seu momento, como o agente legítimo daquilo que produziu de mais efetivo: movimentos em direção a modernidade” (KATER, 2001, p.15). Aqui é importante ressaltar que o professor Carlos Kater parece utilizar o termo modernidade para se referir ao novo e

até ao contemporâneo, muito mais do que à Idade Moderna e à vigência do paradigma cartesiano.

O documento defende também uma organização dos programas artísticos, inclusive a substituição de gravações por concertos ao vivo, beneficiando, dessa forma, o instrumentista musical, o acesso às composições contemporâneas de música e um pensamento coletivo, ao invés de individualizado também no que se refere ao ensino de música. Entende-se que as práticas coletivas, ao contrário de aulas individuais, podem alcançar um número maior de pessoas, valorizando as manifestações populares como formadoras e enriquecedoras da cultura brasileira, entre outros. Tais práticas ainda permitem maior interação social e conseqüentemente, mais possibilidades de aprendizado.

2 | KOELLREUTTER E A EDUCAÇÃO MUSICAL

No que se refere à educação musical, é possível perceber nos textos de Koellreutter que sua abordagem compreende um conhecimento interdisciplinar. O autor sempre buscou, na Física, na Psicologia, na Filosofia, e na Sociologia, embasamento para ampliar seu conhecimento musical. A partir de uma visão holística do mundo, Koellreutter vê a relação entre temas musicais e extra-musicais como um importante meio para pensar sobre a função da música e da educação musical na sociedade em que está inserido. O fenômeno da escuta está presente na obra de Koellreutter tanto no que diz respeito aos conteúdos como na metodologia sistematizada. Para o autor, a noção de audição que determinada sociedade tem está sempre ligada à concepção de música e concepções de teoria da música: “A teoria da música tradicional era reflexo de um pensamento racionalista, pensamento que discrimina, divide, compara, mede, categoriza, classifica e analisa, criando, dessa maneira, um mundo de distinções intelectuais e de opostos (KOELLREUTTER, 1997, p.48)”.

Segundo o autor, a escuta da música tradicional está imersa na perspectiva racionalista de mundo, a qual tudo pode ser medido e a razão, por seu turno, impera sobre a experiência do próprio mundo. Mas, esse entendimento começou a se transformar, especialmente, a partir da segunda metade do século XX, quando a música, assim como a arte em geral, encontrava-se em fase de transição contínua.

Som e silêncio, por exemplo, são hoje agentes transformadores da percepção. O silêncio que antes era percebido como ausência de som, é hoje “[...] um meio de expressão que enriquece consideravelmente o repertório dos signos musicais, pois suscita expectativa e causa tensão [...] (KOELLREUTTER, 1997, p. 48)”.

Destaca-se também a importância que o timbre alcançou, pois, hoje, observa-se uma infinidade de sons de altura não definida que se mescla à timbres tradicionais em composições contemporâneas que possuem conceitos de espaço e tempo diferentes das composições tradicionais. Nas palavras do autor, isso se torna claro quando ele

afirma que:

Neste mundo, os conceitos tradicionais de espaço e tempo, de signos musicais como objetos isolados, de causa e efeito perdem seu significado, cedendo lugar a conceitos predominantemente qualitativos –portanto que não podem ser calculados e medidos-, que resultam na **vivência** de valores sensitivos e emocionais, e transcendem a abordagem racionalista (KOELLREUTTER, 1997, p.49. Grifo do autor).

Sobre essa reviravolta na teoria da música, a percepção, segundo Koellreutter, requer uma nova forma de desenvolvimento auditivo na qual ela “[...] integra os elementos num todo, e que consiste em processo de integração que reúne, junta, unifica as partes por todos os lados e ao mesmo tempo.” (KOELLREUTTER, 1997, p. 49).

Dessa forma, o pensamento de Koellreutter é bastante significativo em meio à educação musical. Isso porque seus textos trazem de forma clara não só um entendimento do autor sobre nossa sociedade como também nos questionava sempre que possível, proporcionando uma reflexão constante sobre a importância de nossa prática pedagógica. Em diversas palestras, o compositor costumava iniciar com frases que considerava premissas de seu trabalho.

1) Não há coisa errada em música a não ser aquilo que não se pode executar; errado é sempre errado relativo a alguma coisa; o errado absoluto em música não existe. 2) Não acredite em nada que o professor diz; não acredite em nada que os professores dizem; não acredite em nada que você lê; não acredite em nada que você pensa; em outras palavras questione sempre. 3) Pergunte sempre: porquê? Se o professor não pode explicar o porquê, precisa então pensar um pouco! (KOELLREUTTER apud: PAZ, 2000, p. 222).

Outro importante ponto a ser levantado sobre a obra de Koellreutter é o que concerne à estética musical contemporânea. O termo música contemporânea refere-se à produção musical que utiliza novos paradigmas de percepção. Ela aparece principalmente a partir do século XX, por meio de diferentes tendências que ocorrem no mesmo espaço e tempo. “Seriam ‘vozes’ múltiplas, quase que individuais, cantando e expondo cada uma seu universo sonoro autônomo e particular (CAZNOK, 1992, p. 66)”. Dentre as tendências, é possível observar os estilos minimalistas, aleatório, as técnicas seriais, experimentais, estruturalistas, entre outros.

Assim, acreditamos ser importante conhecer e entender a música contemporânea porque somos seres contemporâneos e estamos imersos no mesmo sistema conceitual que define as novas descobertas científicas e justifica filosoficamente nossa experiência de vida que os compositores musicais. Entre outras marcas, a sociedade contemporânea vive aquilo que se convencionou chamar de cultura de massas. E esse modo de viver das massas é alienante, no sentido de que quem se liga ao seu chão, ao seu mundo, os indivíduos e suas relações com outros indivíduos. Na medida em que se exclui a instância do indivíduo e se considera apenas a ideia abstrata de massa, desconsideram-se as especificidades dos corpos e dos lugares nos quais esses corpos individuais e relacionados vive.

A mudança de paradigma, com intuito de compreender melhor a música contemporânea, é baseada, como salientado anteriormente, na mudança da percepção, ou naquilo que Fritjof Capra (1996), autor que Koellreutter lia, chama de aprofundamento da crise da percepção. Assim, a música feita hoje utiliza as diferentes sonoridades produzidas por fontes que não são, necessariamente, instrumentos musicais tradicionais. Por outro lado, não utiliza somente os modelos de composição que estamos acostumados a ouvir como, por exemplo, a métrica em relação ao ritmo, a tonalidade na melodia e harmonia etc. Estas novas poéticas e estéticas são nomeadas por Koellreutter como “Estética Relativista do Impreciso e Paradoxal” e apresentam as seguintes características: o ouvinte deixa de perceber pontos de referência como a repetição de temas, os tempos fortes e fracos, as cadências, entre outras. Há uma des-hierarquização das classificações. Os parâmetros sonoros como altura, duração e timbre passam a ser apresentados de forma instável e incerta. “Os parâmetros imprecisos causam uma sensação e nunca uma definição. Esta sensação requer a vivência plena de uma matéria em constante transformação e explicitamente inacabada. Não se têm mais certezas, têm-se probabilidades.” (CAZNOK, 1992, p. 68. Grifo da autora).

Koellreutter busca nos conceitos filosóficos (Racionalismo e Fenomenologia) o suporte para compreender a estética musical e entendê-la como válida para uma sociedade situada materialmente e historicamente. Quando, por exemplo, pensa-se sobre o sistema musical tradicional, está se referindo à música feita na Europa nos séculos XVII, XVIII e XIX. Nesse período, houve importantes descobertas científicas, como o modelo atômico desenvolvido por Newton (1643-1727). O pensamento racional fornecia um entendimento de mundo que poderia ser provado cientificamente influenciando também o campo das artes. A música e seu sistema tonal com regras definidas e compassos métricos davam a sensação de um mundo pré-determinado e lógico – dentro da “lógica” racionalista. “Essas regras, durante três séculos, foram consideradas como princípios fixos, como critérios e fundamentos da composição musical. E ainda hoje são consideradas como tais na grande maioria das escolas de música (KOELLREUTTER, 1997, p.46)”.

Assim, o autor esclarece porque o ensino da música ainda é, nos dias de hoje, vista como tradicional e presa ao paradigma moderno, cartesiano e colonializante. Koellreutter critica a manutenção de um ensino de músicas dos séculos passados, seja ele, relacionado ao estudo do instrumento, à composição, ou à teoria em geral. O que falta é atualização e transformação do ensino musical. A educadora musical Margarete Arroyo (1997), ao comentar um texto de Koellreutter, faz justamente essa pergunta: “Porque o fazer musical dos séculos XVII, XVIII e XIX é dominante ainda no ensino da música ocidental?” E responde:

[...] uma resposta seria porque os mitos que circundam essa música (mito de

fazer musical ideal e superior, do gênio, etc.) ajudam a manter um sistema de poder na e da sociedade ocidental (alguns podem mais do que outros porque lhes são superior). Mesmo no âmbito dessa música e de outras produzidas pelos diferentes grupos sócio-culturais no interior dos complexos urbano-industriais que vivemos (rock, rap, sertaneja, MPB, jazz) expressam consenso ou resistências -a esse modelo de poder (capitalista, neo-liberal). A música, como um sistema não só de signos, mas também como um sistema simbólico, perpetua ou rompe modelos sócio-culturais. A educação musical contribui para reproduzir esses modelos ou produzir alternativas (ARROYO *apud* KOELLREUTTER, 1997, p. 51).

Atualmente, com tantas descobertas científicas, com a velocidade que as informações cruzam o mundo através de redes de computadores, as noções de tempo e espaço são modificadas, deixando de serem fatores de ordem física como havia previsto Newton e passam a ser “formas de percepção”, como propõe a física quântica ou a Fenomenologia. Portanto, criações da mente humana (KOELLREUTTER, 1997). Na música contemporânea não há mais a noção de espaço que era dada pelo parâmetro altura (notas no pentagrama) nem tampouco, de tempo por meio de fórmulas de compasso e figuras rítmicas. Koellreutter chama a atenção para o surgimento de “campos sonoros” compostos por elementos que não necessitam da precisão, da regularidade, da métrica.

A estética relativista, base da composição musical contemporânea, não considera em princípio, alturas e intervalos absolutos, mas gradações e tendências. Não se trata, por exemplo, de acordes, mas de graus de densidade e simultaneidade; não se trata de ritmos e andamentos determinados, mas de graus de velocidade, de mudanças de andamento, de tendências, enfim (Koellreutter, 1997, p.47).

O ponto de partida do autor, no que se refere à escuta, está intimamente ligado à teoria musical e aos processos de composição. Conforme visto anteriormente, uma apreciação da música de estética tradicional envolve aspectos diferentes da apreciação de uma música de estética contemporânea. Como ambas partem de conceitos diferentes, elas exigem diferentes hábitos de escuta, porque envolvem também diferentes lugares de escuta, e de análises diferentes, e isso é inevitável já que o mundo é dinâmico e, conseqüentemente, a percepção que temos dele deve mudar em congruência com ele.

Ressalta-se também o valor cultural de uma obra artística. Se uma certa sociedade valida uma técnica de composição como, por exemplo, no caso do sistema tonal, é claro que a audição de músicas que cumprem suas regras será melhor aceita e contará com uma validade maior. Vê-se, nesse contexto, uma audição relacionada à um conjunto de padrões sonoros específicos. É justamente esse o foco que Koellreutter tanto quer salientar: o sistema tonal, assim como outras regras de composição da música tradicional ocidental foi validado por razões culturais e sociais, pois toda a sociedade ocidental estava imersa no pensamento racionalista. Isso converge diretamente às propostas de autores dos estudos chamados de decoloniais, ou, pós-coloniais, desde F. Fanon (1968), passando por Anibal Quijano, W. Mignolo (2000), Boaventura de S. Santos (2013), entre tantos outros. Embora Koellreutter não os tenha citado, e talvez não os lesse, estava diretamente relacionado com essa perspectiva de

suportar a epistemologia como uma hermenêutica específica. Com a mudança desse pensamento dualista cartesiano para uma visão mais holística do mundo, em que as áreas da ciência se integram e se complementam, os valores dados às obras artísticas passam a ser outros e, conseqüentemente, a escuta (no caso da música) passa a ser outra. Para o autor, “valor é sempre valor para uma determinada pessoa ou para um determinado grupo de pessoas. Portanto, valor é relativo (KOELLREUTTER, 1997, p.71)”.

Partindo do pressuposto de que o valor dado a uma obra de arte é baseado na situação social e cultural de uma sociedade específica, esse educador musical acredita que algumas obras artísticas são úteis para a humanidade apenas se elas testemunham e denunciam os problemas de uma realidade econômica e social. Assim, o homem toma consciência de sua função na sociedade contribuindo para a “evolução da vida social” (KOELLREUTTER, 1997, p.81).

Sobre esse caráter evolutivo, fica claro em seu texto que:

A evolução consiste em um constante processo de transformação e de renovação, no qual nada é definitivo, onde sempre qualquer coisa nasce e se desenvolve, e qualquer coisa se decompõe e desaparece. Também a música está sujeita e essa lei. Recordo a decadência da polifonia e o nascimento da harmonia nos anos seiscentos; a decadência da tonalidade e o início da atonalidade no início deste século (KOELLREUTTER, 1997, p.81).

Dessa forma, é possível perceber que a preocupação desse autor em relação à educação musical vai além de conteúdos e metodologias sobre o ensino de música, pois busca, por meio desta, uma nova maneira de entender e transformar a sociedade. Para tanto, os educadores devem compreender a sociedade em todos os níveis, sejam econômicos, políticos, sociais e culturais.

A partir do emprego de uma grande quantidade de timbres distintos, há nas propostas de Koellreutter, uma importância dada aos jogos de improvisação como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades musicais. Isso ocorre de forma intimamente integrada à música do fim do século XX, por meio da apropriação de elementos musicais com instrumentos disponíveis.

A audição, em sua proposta, está muito mais voltada para a discussão seja musical ou extramusical. Como por exemplo, discutir acerca dos adventos tecnológicos contemporâneos e como estes influenciam as obras musicais. No que se refere à prática de educação musical em sala de aula, é possível perceber a abertura de Koellreutter quando se trata de timbre. Talvez, possa-se explicar essa posição pelo fato de autor fazer parte da corrente musical em que está inserida a música do século XX. Uma corrente que busca desenvolver novas possibilidades tímbricas, com o uso ou não de instrumentos musicais convencionais. Em suas composições, é possível ouvir uma infinidade de materiais que foram utilizados resultando em timbres específicos misturados a timbres de instrumentos tradicionais.

Assim, Koellreutter não se limita somente à manipulação de instrumentos

tradicionais em sala de aula, mas apresenta aos seus alunos possibilidades de um entendimento e de uma expressão musical dentro de uma gama muito maior de timbres na qual podem ser encaixadas em qualquer realidade econômica ou social. Nesse sentido a improvisação musical também se torna um importante elemento metodológico. De acordo com Brito (2003, p. 152)

Para Hans-Joachim Koellreutter, a improvisação deve ser o principal condutor das atividades pedagógico-musicais. Ele adverte, porém, que “nada deve ser tão preparado como uma improvisação”, alertando para a confusão entre improvisar e “fazer qualquer coisa” (o que ele chamava de “vale-tudismo”).

De acordo com a abordagem metodológica de Koellreutter, o desenvolvimento da criatividade musical é incentivado pelo professor de música por meios de jogos de improvisação e da composição musical dos estudantes. Nessas atividades o professor é capaz de perceber os materiais sonoros e outros elementos musicais envolvidos nas criações e, dessa forma, verificar não só o avanço cognitivo do estudante mas também perceber seu engajamento estético musical.

CONCLUSÃO

Ao tomar contato com a obra sobre educação musical de Hans J. Koellreutter, fica notória a ênfase aos aspectos sociais para descrever a forma de escuta e produção musical. Ele se preocupa diretamente com o desenvolvimento de um tipo de audição de música baseado no contexto social em que o aluno está envolvido. Como foi visto, há um tipo de sociedade que prioriza alguns estilos musicais porque dá validade a eles e, por outro lado, deixa de abordar outras estéticas musicais por simples falta de conhecimento e, mesmo por interesses comerciais expansivos.

Como compositor de música contemporânea, sua proposta de educação musical valoriza outros sistemas de músicas, outros instrumentos que não só os tradicionais e até notações musicais diferentes da tradição europeia dos últimos séculos. O desenvolvimento da audição é tratado por Koellreutter como possibilidade da ampliação de padrões sonoros.

Não está se afirmando aqui que há, na proposta desse autor, especificamente um fim na escuta, ou ainda o entendimento de que a escuta já se constitua conhecimento. Como ele sempre se ocupa também com a produção do som, há, em sua metodologia de educação musical, espaço e direcionamento para o desenvolvimento de habilidades auditivas que consideramos gerais. São habilidades de escuta que se formam especificamente antes do desenvolvimento da audição musical, com características da presença de algum tipo de julgamento estético.

O autor chega a apresentar uma série de atividades visando tal desenvolvimento geral da escuta. As atividades denominadas como jogos dialogais (1997) são possibilidades de audição direcionadas a diversos aspectos e características sonoras em geral, bem como possibilidade de operar em um mundo especificamente

por meio da manipulação de padrões sonoros.

Dentro desse contexto, é possível dizer que, no primeiro momento de sua abordagem metodológica, o objetivo está na escuta independente de elementos musicais ou não musicais. É importante observar também que essa postura frente ao desenvolvimento auditivo oferece possibilidade de uma ação diretamente ligada à música contemporânea. Com isso, a proposta de Koellreutter escapa da crítica da alienação e, ao mesmo tempo, figura, durante toda a segunda metade do século passado, como um dos principais críticos dessa alienação entre educação musical e música contemporânea, ou em última instância, da música contemporânea e da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARRAUD, Henry. **Para compreender as músicas de hoje**. Trad. J. J. de Moraes e Maria Lúcia Machado. São Paulo: Perspectiva, 1975.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAZNÓK, Yara. Audição da Música Nova: uma investigação histórica e fenomenológica. In: **Reconstrução histórica da audição musical**. Dissertação de mestrado apresentada a Pontifícia Universidade Católica, PUC/SP, 1992.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

KATER, Carlos. Aspectos educacionais do movimento música viva. **Revista da ABEM**: Porto Alegre, n. 1, p. 22-34, 1992.

_____. **H. J. Koellreutter: música e educação em movimento**. Belo Horizonte: Através, 1997.

_____. **Música Viva e H. J. Koellreutter**. Movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa Editora: Através, 2001.

KOELLREUTTER, Hans J. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: **Cadernos de estudo**. KATER, Carlos (org.) Belo Horizonte: Atravez, 1997.

_____. **Terminologia de uma nova estética da Música**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1990.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking**. Princeton: Princeton University Press: 2000.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**. Metodologias e Tendências. Brasília: Editora Musimed, 2000.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

INTERATIVIDADE E MÚSICA NO VIDEOGAME: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO PARA ÁUDIO DINÂMICO EMPREGADAS NA TRILHA MUSICAL DE *JOURNEY* (2012)

Luiz Fernando Valente Roveran

Instituição de Artes da Universidade Estadual de
Campinas
Campinas – São Paulo

RESUMO: Este trabalho estuda duas técnicas de composição para videogames aplicadas por Austin Wintory à música de *Journey* (2012). Objetiva-se evidenciar como estas agem no campo prático, assim como suas características e possíveis efeitos no jogo. Referencia-se em trabalhos seminais da área do áudio para jogos digitais, como os de Collins (2007) e Whitmore (2003). Em sua conclusão, levanta pontos sobre o complexo contraponto entre a música nos games e a interação humano-máquina inerente à mídia, assim como discute a própria natureza da música de Wintory no contexto estudado.

PALAVRAS-CHAVE: Trilha musical. Videogame. Áudio dinâmico. *Journey*. Austin Wintory

ABSTRACT: This paper studies two techniques of video game music composition used by Austin Wintory in the original score for *Journey* (2012). It aims to evince how these techniques behave on the practical field, its characteristics and in-game effects. Seminal works in the field, such as Collins (2007) and Whitmore (2003) were used as theoretical framework. In its conclusion,

it raises points about the complex counterpoint between game music and human-machine interactivity, as it discusses the very own nature of Wintory's work within the studied context.

KEYWORDS: Between : Soundtrack. Video Game. Dynamic Audio. *Journey*. Austin Wintory.

1 | SOM E INTERATIVIDADE: CONCEITOS E HISTÓRIA

Em sua obra sobre a interação humano-máquina (HCI), Paul Booth propõe que esta seja um diálogo, onde uma “troca de símbolos entre duas ou mais partes, assim como os significados que os participantes deste processo atribuem a estes” (BOOTH, 1989, p. 46) se dá para gerar resultados perceptíveis. Essa permuta é tida amplamente como o pilar da existência dos jogos digitais, em que tanto jogador quanto sistema de jogo reagem ativamente de acordo com as situações propostas pela parte oposta. Todavia, a definição proposta por Booth tangencia a relação do usuário com o videogame, que difere em diversos aspectos do contato com outros tipos de *software*. Interagir com o jogo digital em seu espaço virtual nos confere o poder da agência, que é “a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas” (MURRAY,

2003, p.127). Ela é a “essência” (WILHELMSSON, 2001, p.144) da noção de interação, uma constatação que é reforçada pelo fato dos videogames contrariarem o princípio da HCI de facilitar a realização de tarefas ao imporem obstáculos aos jogadores (BARR *et al.*, 2006, p.182). Interagir no videogame é ser incumbido com um poder transformador sobre seu espaço virtual.

Essa premissa que edifica o videogame acaba diferenciando-o de mídias audiovisuais precedentes em que o espectador assume um papel passivo perante a tela projetiva. Nas palavras de Ernest Adams, “videogames permitem a alguém jogar — ou seja, agir. O jogador compra um jogo para fazer algo, não apenas para ver, ouvir, ou ler. Interação é a *raison d’être* do jogo eletrônico; é o que diferencia os games de outras formas de entretenimento não-interativas, como livros e filmes” (ADAMS, 2009, p. 69).

É natural, portanto, que o papel da trilha sonora nos games tenha refletido a questão acima exposta ao longo da história de sua mídia. A irregularidade do caminho percorrido pelo jogador rumo ao final da experiência proporcionada pelo jogo faz urgentes novas formas de se pensar e de se fazer som. «A partir do momento em que o usuário cria vários caminhos para transitar pelo aplicativo, novas formas de relacionar a música e as imagens se fazem necessárias. Não se trata mais de um discurso linear com começo, meio e fim, mas de múltiplas combinações de unidades isoladas» (CARRASCO, 2003, pp. 192-193).

Assim sendo, a criação de música e de efeitos sonoros para videogames teve de levar em consideração a sincronia destes elementos tanto com as ações do jogador quanto com os decorrentes estados de jogo possíveis. Este esforço é observável mesmo nos primeiros anos de existência dos jogos eletrônicos. Exemplo disso jaz em *Space Invaders* (Taito, 1978), um *arcade* em que fileiras de alienígenas a serem destruídas pelo usuário aproximam-se gradativamente da Terra. O game é acompanhado por uma sequência repetitiva de quatro notas musicais que se acelera conforme a ameaça extraterrestre chega mais perto de nosso planeta.

Naturalmente, essa prática evoluiu, e maiores possibilidades de sincronia audiovisual surgiram com o advento de novas tecnologias. No início da década de 1990, os compositores Michael Land e Peter McConnell, vinculados ao estúdio de games LucasArts, desenvolveram uma ferramenta chamada *iMuse*, que permitia ao seu usuário programar entradas e transições musicais de forma suavizada durante o desenvolvimento de jogos (LAND, 1998). À época, muitos dos games de maior sucesso da LucasArts se encaixavam no gênero aventura, como *Maniac Mansion II: Day of the Tentacle* (1993) e *Grim Fandango* (1998), onde as ações do jogador são executadas por meio de cliques do mouse sobre objetos interativos no espaço virtual. Dessa maneira, os compositores podiam utilizar o *iMuse* para predeterminar mudanças na música de acordo com as decisões do usuário — aproximando o âmbito sonoro dos acontecimentos em tempo real no game (SWEET, 2015, p.101).

Atualmente, em 2017, os profissionais do som que atuam nessa área contam

com diversas ferramentas voltadas à programação da execução de música e efeitos sonoros. *Softwares* como o *FMOD* e o *ELIAS*, comumente chamados de *middleware* por intermediarem a aplicação de arquivos de áudio nos games, e *engines*, como a *Unity*, fornecem ao usuário uma interface por onde ele pode estabelecer alterações paramétricas e transições refinadas entre faixas sonoras em um ambiente interativo (MENEGUETTE, 2011, p. 7). A aplicação desses recursos é perceptível na maioria das produções contemporâneas do meio.

Algumas terminologias foram cunhadas, tanto acadêmica quanto profissionalmente, para descrever as particularidades desse som que reage ao comportamento do jogador e do ciberespaço. Como aponta Guy Whitmore, o termo “áudio interativo” foi utilizado ampla e exaustivamente para se referir a este campo (WHITMORE, 2003, p. 1). Neste trabalho, nortear-nos-á a proposta de Karen Collins, que subdivide e classifica o som reativo de acordo com seu estímulo:

Áudio interativo refere-se àqueles eventos sonoros que reagem ao input direto do jogador. Em *Super Mario Bros.*, por exemplo, um som interativo é o som que o Mario faz quando um botão é pressionado pelo jogador para que o personagem pule. (...) Áudio adaptativo, por sua vez, é o som que reage aos estados de jogo, respondendo a vários parâmetros do jogo como contagens regressivas, saúde do jogador, saúde do inimigo, etc. (...) Áudio dinâmico engloba tanto o caráter interativo quanto adaptativo do som e reage tanto às mudanças no ambiente de jogo quanto às ações tomadas pelo jogador. (COLLINS, 2008, p. 4)

A ideia de dinamicidade do áudio pode ser encontrada na bibliografia especializada como um fator quantitativo que mede o quão responsivo é o som de um determinado game (MENEGUETTE, 2011, p. 2). Por exemplo, pode-se dizer que a música de um jogo possui baixa dinamicidade por ser estruturada em *loops* simples, ou seja, faixas sonoras repetitivas que servem estritamente como acompanhamento musical para sua respectiva fase. Por outro lado, um game cuja trilha musical conta com entradas e transições determinadas pelos rumos tomados pelo jogador tende a ter dinamicidade mais acentuada.

2 | OBJETO DE ESTUDO E MÉTODO

Disponibilizado em 2012 no console *PlayStation 3*, *Journey* é uma produção independente do estúdio *thatgamecompany* publicada pela Sony Interactive Entertainment — subsidiária especializada em videogames da corporação japonesa. O game foi dirigido por Jenova Chen e sua trilha musical foi assinada por Austin Wintory — que trabalhara anteriormente com a *thatgamecompany* em sua obra de estreia, *Flow* (2006).

O título acompanha a trajetória de um peregrino cujo destino final é o cume de uma montanha. Sua história é relatada sem o uso de texto ou voz, mas por meio de elementos próprios ao seu *gameplay* e de cenas não jogáveis, ou *cutscenes*, em que murais históricos desvelam imagens que relatam o passado de seu universo.

Sua trama é baseada tangencialmente na estrutura do monomito, exposta por Joseph Campbell em seu livro *O Herói de Mil Faces*, publicado em 1949 (WINTORY, 2012a). Além disso, o game pode ser jogado por duas pessoas *on-line* simultaneamente; contudo, suas identidades permanecem anônimas e ambas só podem se comunicar por meio de sons ativados por um botão específico no controle do aparelho.

Journey mescla elementos de *gameplay* oriundos de gêneros distintos de jogos digitais. Sua progressão baseia-se amplamente na resolução de quebra-cabeças e na exploração de cada cenário.

A escolha de nosso objeto de estudo foi amparada por dois fatores essenciais. Em primeiro lugar, *Journey* é um título consagrado em seu meio, tendo vencido ou sido indicado a categorias em premiações diversas, como o BAFTA e o Grammy — onde foi a primeira trilha musical de videogame a concorrer ao prêmio de Melhor Composição para Mídia Visual (thatgamecompany, 2013). Além disso, o trabalho de Austin Wintory foi totalmente pensado de forma que a música se adaptasse ao curso tomado pelo jogador. Segundo o compositor, “a meta era fazer a trilha transitar sem interrupções para parecer com que a música estivesse se desvelando em tempo real, como se um compositor invisível (e muito rápido!) a estivesse escrevendo” (WINTORY, 2012b).

Em um primeiro momento, nossa análise foi feita em um nível descritivo por meio da decupagem audiovisual do game — atentando, especificamente, para as entradas musicais e os eventos que as provocavam. A partir disso, comparamos estes resultados prévios com técnicas de composição para áudio dinâmico anteriormente denotadas em trabalhos de Whitmore (2003), Meneguette (2011), Sweet (2015) e outros.

3 | AS CAMADAS MUSICAIS DE JOURNEY

Uma técnica de composição para áudio dinâmico frequentemente utilizada consiste em criarem-se camadas de som para uma peça musical que são adicionadas ou subtraídas à sua execução de acordo com gatilhos específicos, ativados de acordo com as ações do jogador e com a situação do game. Um possível paralelo que nos serve para ilustrar melhor este conceito vem do cânone contrapontístico, onde as vozes da música surgem e se esvaem gradualmente em pontos pré-determinados.

A bibliografia especializada refere-se a essa forma de organização sonora como sobreposição vertical — do inglês *layering* (MENEGUETTE, 2011, p.8) ou *vertical remixing* (SWEET, 2015, p.153). Contudo, é importante denotar que esta música dinâmica estabelece um contraponto audiovisual e interativo com o decorrer do jogo digital: um número de fatores do game, como a saúde do avatar, os objetivos completados de um quebra-cabeça ou uma contagem regressiva, pode ser selecionado para condicionar as alterações na música. Portanto, cremos que inferir uma ideia de verticalidade ou horizontalidade, como veremos mais adiante, pode gerar certa

confusão ao leitor. Assim, optamos por nos referir a esta técnica de composição por camadas de som, buscando também preservar o sentido original do termo *layering*.

Segundo Guy Whitmore, este recurso é útil para a trilha musical obter continuidade, dado que suas transições são marcadas estritamente por mudanças na instrumentação de uma só composição. Por outro lado, torna-se mais difícil alternar entre peças diferentes (WHITMORE, 2003, p.2).

Em *Journey*, a construção de uma música em camadas é excepcionalmente perceptível no segundo cenário do game. Em um árido deserto, o jogador deve ativar mecanismos que completam seções de uma grande ponte de tecido que o levará para seu próximo destino. A trilha musical reage a cada vez que o jogador constrói uma parte da edificação.

A música emerge após o usuário acionar o primeiro dispositivo e se apresenta na forma de um contínuo orquestral composto por uma nota pedal (F#) executada por contrabaixos, enquanto longos acordes de um sintetizador proveem o material harmônico à peça. Fragmentos do tema principal do game cintilam ao serem executados tanto por instrumentos de madeira quanto de metal. Após a ativação do segundo mecanismo, um contrabaixo solo em *pizzicato* é adicionado à orquestra e dá uma noção um pouco mais clara de pulso à música, anteriormente difusa. A ponte se completa com o achamento de um terceiro maquinário a ser ligado, o fato é sinalizado pela apresentação de uma variação da melodia do tema, executada por uma flauta baixo — a primeira vez em que uma frase musical discernível é tocada nesta fase do jogo.



Figura 1: Melodia do tema principal de *Journey* (transcrição nossa).

Na gravação em vídeo disponibilizada como referência ao leitor, esta seção do game toma em torno de sete minutos para ser completada pelo jogador — tempo longo o suficiente para o compositor se desvencilhar das desvantagens expostas por Whitmore acerca das camadas de som. A transição para outra peça musical é feita por meio de *crossfade* quando o jogador inicia a travessia da ponte recém-erigida. Uma nova música, agora de caráter mais agitado — com amplo emprego de percussão e de sonoridade modal maior —, indica o êxito do jogador, convidando-o a descobrir o próximo estágio de sua jornada.

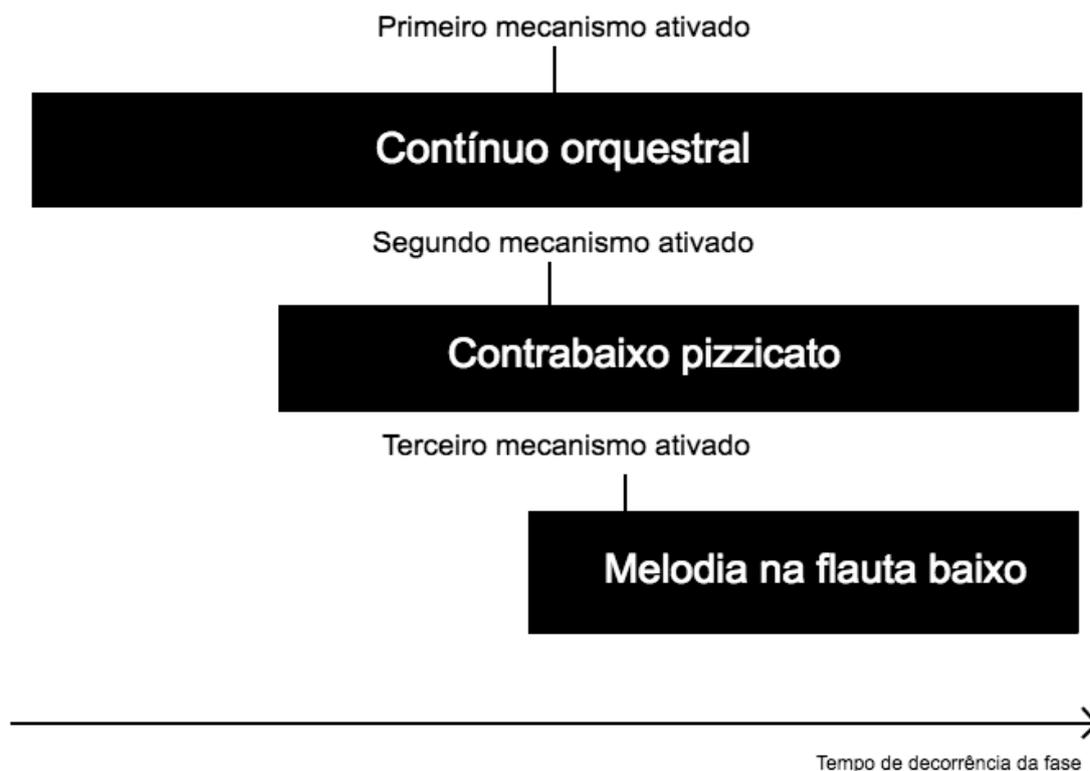


Figura 2: Gráfico explicativo da sobreposição vertical na música do segundo cenário de *Journey*.

A opção por desvelar gradativamente as camadas sonoras da composição original estabelece um contraponto direto com a condição do jogador enquanto agente dentro do universo de *Journey*. Não se trata de uma música que estabelece tão somente diálogos com os planos dramático e narrativo do filme, mas uma trilha musical que ajuda a indicar um caminho a quem joga: cada adição de um instrumento denota que um passo em direção à resolução do quebra-cabeça proposto foi dado.

4 | AS COSTURAS INVISÍVEIS DA MÚSICA DE *JOURNEY*

Conforme citado no item 2, Austin Wintory buscou criar uma trilha musical para *Journey* em que suas composições transitassem ininterruptamente de acordo com o avanço do jogador — o autor utiliza o adjetivo *seamless* para descrever sua intenção, que pode ser traduzido para o português como “sem costuras”. Isso não significa, necessariamente, que o jogo seja permeado integralmente por música. No final da penúltima fase do título, por exemplo, o silêncio preenche o momento de penúria extrema da personagem principal, debilitada pelo clima gelado e pelo esforço ao escalar a montanha.

A ideia exposta por Wintory, todavia, toma corpo mais definido na sexta fase do

game. Tal qual no caso analisado no item anterior, o jogador deve ativar uma série de mecanismos para completar seu objetivo. Uma alta torre a ser escalada jaz em uma ampla sala circular. Aqui, o jogador deve acionar cinco chaves que preenchem o recinto com um líquido dourado para se elevar ao topo do edifício, onde ele encontrará uma continuação para seu caminho de peregrinação.

É válido atentar ao fato de que o campo visual do jogador é modificado a cada patamar que ele alcança no quebra-cabeça. Junto do líquido elevatório, criaturas amigáveis surgem para ajudar o usuário e, de súbito, corredores antes inalcançáveis podem ser acessados pelo protagonista. Em comparação com o primeiro caso estudado, as mudanças nesse sentido são maiores e mais frequentes — ali, a única adição visual à fase jaz nas construções que surgem para completar a ponte.

Ao invés de compor uma só peça cuja orquestração é gradualmente complementada, o autor opta aqui por utilizar faixas mais curtas para representar cada andar alcançado pelo jogador. Tanto Sweet (2015, p.152) quanto Meneguette (2011, p.7) chamarão esta prática de sequenciamento *horizontal* pelo fato das músicas se organizarem linearmente no eixo do tempo. Nesse caso, alguns recursos foram criados para que estas transições sejam feitas de forma suavizada a fim de não trazer estranhamento ao jogador. Uma delas é o emprego de curtos motivos melódicos entre as peças, como breves introduções, a cada mudança (WHITMORE, 2003, p.2) — elemento que será constantemente utilizado por Wintory aqui.

Nesta seção de *Journey*, é notável que o compositor tenha buscado utilizar contrastes temáticos e de orquestração entre as músicas para delimitar cada passo do quebra-cabeça.

A ativação do primeiro mecanismo leva a trilha a executar uma peça orquestral com predominância de textura acordal e cuja noção de pulso é pouco reconhecível. Sua intensidade é baixa e não apresenta contornos melódicos. As discrepâncias são logo perceptíveis quando, após segundo passo cumprido, surgem as cordas agudas tocando uma melodia *cantabile*, um novo motivo musical apresentado ao jogador. Este, por sua vez, será rerepresentado na música que acompanha o terceiro objetivo alcançado junto ao tema do game — como se fossem as partes A e B contrastantes de uma peça.

Esta espécie de união, contudo, será quebrada pela música do quarto mecanismo da fase, que se utiliza de uma série de elementos até então estranhos aos ouvidos do jogador para indicar seu avanço. Em primeiro lugar, a orquestração passa a ser dominada por instrumentos de percussão com alturas definidas. A melodia da composição, por sua vez, é executada por uma flauta: as três peças precedentes deram ênfase às cordas neste aspecto.

Se compararmos esta situação com o caso apresentado anteriormente, notaremos que Wintory quebra nossa expectativa quando decide pontuar o êxito neste quebra-cabeça com o silêncio — ao contrário da animada composição executada quando atravessamos a ponte da segunda fase de *Journey*.

De forma resumida, temos quatro peças musicais distintas para cada situação deste cenário, além do silêncio que predomina a última situação, suas características sendo:

1. Orquestral, de caráter acordal, sem melodia e com pulso pouco discernível;
2. Orquestral, melodia cantabile executada por um *tutti* de violinos;
3. Orquestral, variação do tema principal do game em um violoncelo solo, contrastante com o novo motivo — que reaparece nesta peça também nas cordas agudas;
4. Instrumentação amplamente percussiva, novo tema executado por flauta — cuja família é contrastante com o domínio das cordas nas três peças anteriores. O violoncelo ressurgue posteriormente executando variação sobre a nova melodia. Seu pulso é mais acelerado em relação a suas antecessoras;
5. Silêncio.

A transição entre estas composições é feita por curtas introduções que sempre utilizam o mesmo timbre de um instrumento de corda solo na região média — exceto pela mudança entre os cenários 4 e 5, onde um *tutti* de cordas precede o silêncio. Esta opção de Wintory fornece um balanceamento entre os contrastes enumerados nos parágrafos anteriores entre as peças, assim como apresenta elementos destas composições: como fragmentos de seus respectivos temas. Estas curtas entradas musicais surgem em um volume mais intenso em relação à música que está tocando, que é gradualmente silenciada.

Neste caso, podemos creditar a esses pequenos excertos a função de costuras invisíveis da trilha musical de Austin Wintory para *Journey*. Soma-se a isso o fato de que o compositor optou por compor peças em regiões modais próximas para este cenário do game, como ré eólio, fá jônio e lá eólio.

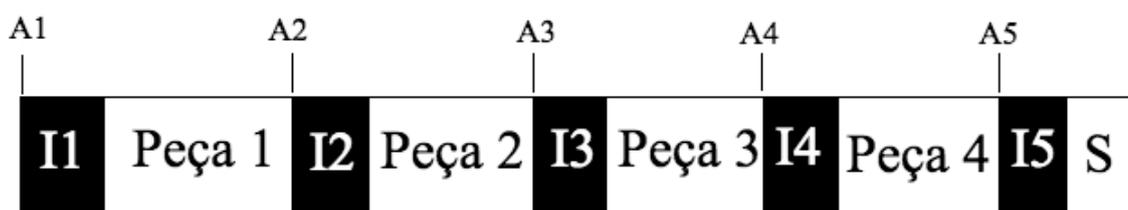


Figura 3: Modelo organizacional musical adotado por Austin Wintory para a sexta fase de *Journey*. Os “I” representam as introduções musicais. Os “A” as ativações de mecanismos do quebra-cabeça. O “S”, o silêncio.

5 | CONCLUSÃO

Em um sentido ludológico, os dois casos estudados aqui refletem situações semelhantes: quebra-cabeças resolvidos gradativamente com o acionamento de

mecanismos específicos espalhados pelo cenário. Para a trilha musical, no entanto, Austin Wintory optou por duas soluções organizacionais aparentemente díspares: enquanto uma consiste em compor uma peça que se metamorfoseia de acordo com o avanço do jogador, a outra exige a criação de diversas faixas sonoras para cumprir seu papel. Ambas, contudo, refletem a mesma preocupação: articular a música de jogo de acordo com as ações tomadas por seu usuário. Evidenciam-se com isso não somente dois caminhos a serem tomados por um compositor de *game music*, mas, sobretudo, o aspecto distinto que esta música assume quando sua mídia é comparada com outras formas audiovisuais — o jogador enquanto agente de transformações no espaço virtual é colocado em primeiro plano.

Além disso, as duas situações analisadas refletem certa ponderação do compositor acerca das vantagens e desvantagens tanto da música em camadas quanto da utilização de peças conectadas. No primeiro caso, Wintory escolheu um cenário onde há poucas transformações no campo visual que justifiquem o uso de diferentes composições para cada passo dado. Já na sexta fase do game, as alterações na fase são frequentes e fundamentam o emprego de maior material temático.

REFERÊNCIAS

ADAMS, E. **Fundamentals of Game Design**. Berkeley: New Riders, 2010.

BARR, Pippin et al. Video Game Values: Human-Computer Interaction and Games. **Interacting with Computers**, Oxford, v.19, n.2, p. 180-195, 2007.

BOOTH, P. **An Introduction to Human-Computer Interaction**. Hildale: Erlbaum, 1989.

CARRASCO, N. **Syghkronos: A Formação da Poética Musical do Cinema**. São Paulo: Via Lettera, 2003.

COLLINS, K. **Game Sound: An Introduction to the History, Theory and Practice of Video Game Music and Sound Design**. Cambridge: MIT Press, 2008.

JØRGENSEN, Kristine. **‘What are Those Grunts and Growls Over There?’: Computer Game Audio and Player Action**. Originalmente apresentada como dissertação com vistas à obtenção do doutorado. Copenhagen, Universidade de Copenhagen, 2007.

JOURNEY. CHEN, Jenova. Los Angeles: thatgamecompany, 2012. Mídia digital. NTSC.

LAND, M. **Entrevista de Ellie Tee** em janeiro de 1998. Dublin. Registro em texto disponível em <<http://web.archive.org/web/20030206065255/http://michaelland.mixnmojo.com/inter.htm>>. Acesso em: 25/mar/2017.

MENEGUETTE, Lucas. **Áudio Dinâmico para Games: Conceitos Fundamentais e Procedimentos de Composição Adaptativa**. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 10. 2011, Salvador. Anais do X SBGAMES. Salvador: SBGAMES, 2011. p. 1-10.

MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck: O Futuro da Narrativa no Ciberespaço**. São Paulo: Unesp,

2003.

SPACE Invaders. NISHIKADO, Tomohiro. Tóquio: Taito, 1978. Mídia digital. NTSC.

SWEET, Michael. **Writing Interactive Music for Video Games.** New York: Pearson Education, 2015.

WINTORY, Austin. **Entrevista de Sebastian Moss** em 15/mar/2012. Los Angeles. Registro em texto disponível em <<http://www.playstationlifestyle.net/2012/03/15/a-musical-journeyaustin-wintory-on-composing-thatgamecompanys-masterpiece/>>. Acesso em: 22/mar/2017.

_____. **Entrevista de Nou Fi** em março de 2012. Los Angeles. Registro em texto disponível em <<http://www.thesixthaxis.com/2012/03/15/interview-journey-composer-austin-wintory/>>. Acesso em: 22/mar/2017.

WILHELMSSON, Ulf. **Enacting the Point of Being:** Computer Games, Interaction and Film Theory. Originalmente apresentada como dissertação com vistas à obtenção do doutorado. Departamento de Estudos de Cinema e Mídia, Universidade de Copenhague, 2001.

WHITMORE, G. **Design with Music in Mind:** A Guide to Adaptive Audio for Game Designers. San Francisco: Gamasutra, 2003. Disponível em: <http://www.gamasutra.com/view/feature/131261/design_with_music_in_mind_a_guide_.ph>. Acesso em: 26/mar/2017.

JORNADA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS GERADAS NA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS

Natália Búrigo Severino

UFSCar São Carlos – São Paulo

Mariana Barbosa Ament

CEUCLAR São Carlos – São Paulo

KEYWORDS: Teacher training. Humanizing Music Education. Academic Event

RESUMO: A Jornada de Estudos em Educação Musical (JEEM) é um evento destinado ao compartilhar de concepções, ideias e práticas de processos educativos em música. Foi criado em 2011 por estudantes de graduação a fim de suprir suas necessidades formativas para além do que era oferecido pela Universidade em termos curriculares. Após sete edições, duas organizadoras refletem sobre seu próprio caminho de formação destacando a importância de uma busca consciente por uma educação musical humanizadora e, por uma formação de professores comprometida com a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação Musical Humanizadora. Eventos Acadêmicos.

ABSTRACT: This work presents the Jornada de Estudos em Educação Musical (Journey of Studies in Musical Education), an event that since 2011 has promoted a space for musical educators. In this report, two musical educators, part of the organizing committee of this event, share their learning.

1 | INTRODUÇÃO

Madalena Freire (2008), em seu livro “Educador: educa a dor” diz que faz parte do processo de formação do educador a reflexão e o registro das próprias práticas docentes. Para ela, este processo torna o educador sujeito ativo da sua própria aprendizagem. De acordo com Paulo Freire, somente refletindo sobre a própria prática é possível avaliar, repensar e planejar a próxima prática.

Pensando nisso, nos pareceu ser bastante importante refletir e registrar essa reflexão sobre a nossa atuação como organizadoras da Jornada de Estudos em Educação Musical, considerando esta prática como uma prática docente que também nos forma enquanto educadoras musicais.

A Jornada de Estudos em Educação Musical (JEEM), é um evento científico-acadêmico, que se iniciou em 2011, quando cinco estudantes do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) se juntaram com a vontade de trazer profissionais que pudessem contribuir com a

formação dos alunos deste curso, nas modalidades presencial e à distância.

Ao longo de 7 anos, as configurações do evento foram se alterando: o evento que começou de alcance local, focando os alunos de uma única universidade, de acordo com as demandas deste curso, se tornou um evento nacional, onde pessoas de todo o Brasil e várias universidades puderam participar, e onde o foco se tornou *estudar* sobre a Educação Musical com o intuito de contribuir para as discussões e divulgação das demandas da área, como um todo. Outra mudança importante foi o fato de o evento ter sido proposto, inicialmente, por alunos de graduação mas que, com o passar dos anos, mesmo já tendo se formado, os organizadores continuaram fazendo parte da equipe gestora, o que também contribuiu para que o evento expandisse os limites da Universidade.

Somando todos os trabalhos, as autoras foram responsáveis pela organização de cinco eventos acadêmicos distintos: a Semana da Música (nos anos de 2009 e 2010), a Jornada de Estudos em Educação Musical (de 2011 a 2017), o Simpósio de Educação Musical Humanizadora (em 2013 e 2014), o Fórum das Licenciaturas em Música do Estado de São Paulo (2017), e o Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical (2018), além de outros eventos de caráter pedagógico-musicais. Este grande número de encontros organizados, demonstra o grande envolvimento e compromisso e interesse com a organização e gestão de eventos na área de Educação Musical.

Este artigo, portanto, compartilha algumas das experiências e aprendizagens geradas pela Jornada de Estudos em Educação Musical, no âmbito de sua organização, partindo das concepções ideológicas por trás das escolhas que são feitas. Queremos compartilhar, de maneira geral, os estudos, as escolhas e as concepções por trás deste evento, e como isso, além de trazer benefícios para os indivíduos que participam da Jornada, também enriquece a nossa própria formação como educadoras.

2 | CONHECENDO A JORNADA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

De acordo com o projeto, a Jornada de Estudos em Educação Musical é um evento que visa auxiliar na formação continuada de profissionais para o uso da música como ferramenta de trabalho e expressão; incentivar o estudo, o desenvolvimento e a aplicação de novas metodologias nas diversas áreas de atuação do Educador Musical; provocar o senso crítico de profissionais e estudantes em relação a questões científicas, educativas, sociais, filosóficas, culturais e profissionais no âmbito da Educação Musical e estimular a produção científica básica e aplicada na área.

Dois objetivos estão circunscritos dentro do escopo do evento: aproximar profissionais da área de música, principalmente os atuantes nas escolas de educação básica; e agregar às diferentes áreas do conhecimento como educação, psicologia, sociologia, dentre outras.

Quando a equipe que organiza a Jornada escolhe um tema para o evento do ano, bem como os convidados (para palestras e minicursos), há por traz desta escolha pressupostos que revelam o nosso posicionamento frente à realidade educativa, seja com o objetivo de apontar alguns caminhos, seja para refutá-los, e, então, apresentar outros ou novos caminhos.

A realidade econômica e social da América Latina tem apontado cada vez mais para a necessidade de se valorizar ações em educação que sejam eficazes, que tenham utilidade, que correspondam às necessidades reais e que estejam orientadas em direção de mudanças sociais (GAMBOA, 2006). Nesse sentido, a Educação Humanizadora nos fornece subsídios teóricos e metodológicos para pensar e praticar a educação musical dentro deste contexto.

Mas quando falamos em Educação Humanizadora, em qual *Educação Musical* estamos pensando? Para conseguir responder esta questão, nos baseamos no educador brasileiro Paulo Freire, que contrapõe duas concepções de educação: uma educação bancária *versus* uma educação como prática da liberdade.

Dentro do pensamento deste educador, a educação bancária se define como uma educação fundamentalmente narradora, dissertadora. Nessa concepção de ensino, o educador é o sujeito do processo educativo e possui a tarefa de “encher” os educandos com os conteúdos da sua narração. Assim, os educandos, transformados em “vasilhas” a serem “enchidos” são conduzidos à memorização desses conteúdos. Quanto mais depósitos, tanto melhor será o educador. Quanto mais dócil, tanto melhor será o educando (FREIRE, 2011).

A educação humanizadora, libertadora, por outro lado, é aquela que permite que os seres humanos deixem de ser o que são, para serem seres mais conscientes, livres e humanos. A educação como prática de liberdade se define pela colaboração, união, libertação, organização, solidariedade, cultura a serviço da libertação dos seres humanos, pelo diálogo, pela humildade, pela fé e pelo amor.

Para melhor definir o que seria essa “Educação libertadora”, Fiori (1991) parte do desmembramento dessa expressão. Ele define a educação como sendo o “*esforço* permanente do homem por constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa *re-encontrar-se* consigo mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, comunhão social” (FIORI, 1991, p. 83, grifos nossos).

Assim, reconhecendo a educação bancária dentro dos contextos de educação musical, a equipe organizadora da Jornada vem buscando, como posicionamento político, transformar a experiência de educadores musicais já formados ou ainda em formação, para que eles tenham contato com uma educação que possa ser conscientizadora, libertadora, humanizadora. E para que esse contato seja possível, é necessário que todos os educadores envolvidos se entreguem à práxis libertadora, ou seja, se entreguem à reflexão e à ação no mundo para transformá-lo:

Para reconstruir seu mundo, o homem tem que excedê-lo. O homem, porque pode lançar-se mais além de sua natureza, cultiva-se. E a mesma cultura se desenvolve

num permanente transcender-se a si mesmo. O homem se define por esta libertação de limites. Pode localizar-se em seu mundo, porque o transcende e o ilumina. E, ao transcendê-lo, pode voltar-se reflexivamente sobre si e iluminar o mundo. Não são dois momentos: o da construção do mundo e o da apreensão reflexiva. O meio vital se transforma em mundo, quando o homem o transcende num retomar reflexivo (FIORI, 1986, p. 8).

Em consonância às ideias de Fiori (1986), podemos dizer que esse o grande objetivo das Jornadas de Estudos em Educação Musical: proporcionar aos educadores musicais, já formados ou em formação, ferramentas para que eles possam *transcender* o conhecimento adquirido e acumulado; e que a partir desse transcender-se, possam refletir as próprias práticas, a própria formação, e então voltar e *iluminar o mundo*.

3 | A ATUAÇÃO EM EVENTOS ACADÊMICOS

De acordo com Capucci *et al.* (1999), Goulart *et al.* (2006), Ferreira (2007), Carvalho *et al.* (2008), Carvalho-Souza (2008) e Lacerda *et al.* (2008), apesar das dificuldades de apoio de agências de fomento e dificuldades de realização, os eventos organizados de ordem local e regional vêm crescendo e adquirindo importância na comunidade científica e também para alguns setores públicos destas regiões como meio de capacitação para seus funcionários. Esse crescimento depende dos resultados apontados e divulgados, muitas vezes, sob forma de registros e publicações, incentivando a participação crescente de público e/ou a criação de novas iniciativas acadêmicas.

A organização de um evento se inicia com uma ideia, um projeto.

De acordo com Junior, “um plano de projeto é, antes de mais nada, uma construção de hipóteses sobre um cenário futuro e desconhecido. Ele se torna consciente justamente pela integração entre os diversos conceitos que o compõe” (JUNIOR, 2013, p. 27), ou seja, a concepção da Jornada é uma ideia bruta, feita a priori, na intenção de proporcionar uma formação significativa aos participantes. A partir dessa ideia bruta, são feitas pesquisas, diálogos, cursos, para aprimorar e lapidar essa ideia, para que ela se torne de fato uma experiência de formação realmente significativa.

4 | APRENDIZAGENS NA GESTÃO

Organizar um evento acadêmico é uma prática que nos trouxe muitas aprendizagens. A socialização e o trabalho em equipe são pontos-chaves para que as tarefas sejam cumpridas de maneira orgânica e significativa. Saber delegar funções, assumir tarefas e cumpri-las em um determinado prazo, demandam tempo e dedicação por parte do organizador(a). No entanto, queremos ir mais além: escolher temas, palestras, palestrantes, oficinas, organizar a submissão de trabalhos, fazer contato com pareceristas, etc, constituem partes que necessitam de pesquisa e estudo.

Para escolher convidados que estarão presentes em palestras, minicursos e que contribuirão como pareceristas dos trabalhos submetidos no evento, precisamos consultar bibliografias da área, e, muitas vezes, fazer cursos com os mesmos para experimentar as possibilidades.

Ao propormos a escrita sobre esse tema, cada organizadora a última edição (2017), fez um pequeno depoimento, relatando suas reflexões e aprendizagens:

Refletindo sobre a nossa formação acadêmica, nós verificamos que as pesquisas que realizamos desde o início da nossa graduação são voltadas para o campo da formação de educadores musicais e que as mesmas têm nos inquietado com relação às lacunas na formação de professores de música no Brasil, e na educação como um todo, nos impulsionando a buscar pessoas, diálogos, e práticas para debater, trocar ideias, e ampliar as possibilidades para a educação musical em nosso país (Depoimento, M., 2016).

Uma das educadoras musicais envolvidas na JEEM organiza eventos desde 2009 e descreve suas aprendizagens relacionadas ao exercício de se atualizar na área de educação musical como forma de garantir uma organização mais coerente com a demanda emergente:

Para organizar um evento você precisa saber o que está sendo falado, pesquisado e praticado no campo da educação musical, e o que os outros eventos vêm discutindo, e para isso você precisa participar de eventos, fazer cursos, ler, conhecer e conversar com as pessoas. Essa “auto formação” que eu me obriguei a ter foi essencial para eu me perceber como educadora musical e entender qual era meu posicionamento frente às novidades / tendências da área (Depoimento de N., 2015).

Acreditamos ser importante considerar outras possibilidades de relações entre ensino e aprendizagens docentes, como esta apontada no depoimento. Para isto, deverão estar apoiadas em um trabalho de formação que vai além da sala de aula, pois, conhecer as “relações existentes entre seu trabalho, as políticas públicas na área educacional e as complexas relações existentes entre sua atividade profissional e realidade sociocultural na qual esta se insere” (SANTOS, 2001, p. 24) também se constituem como formação:

É interessante também perceber como a cada ano nós estamos buscando melhorar a Jornada. Antes ela era um evento local e nós queríamos ampliar, mas como fazer isso? Optamos por realizar comunicações orais, para que pessoas de várias localidades pudessem vir compartilhar suas pesquisas e experiências. Queríamos aproximar as reflexões geradas na universidade com a prática vivenciada na escola, mas como? Convidando professores das escolas públicas para ministrarem oficinas. Tudo isso, somado ao cuidado com o desenvolvimento do site, para que ele ficasse mais acessível, a confecção dos anais e a aquisição de ISSN para os mesmos... Ou seja, a cada ano nós refletimos sobre o que é possível melhorar, e temos nos esforçado para no próximo ano termos sempre algo novo, uma nova ideia ou uma nova conquista para compartilhar (Depoimento N, 2016).

Além destes aprendizados, o trabalho em grupo se constitui ferramenta essencial de sua formação enquanto educadora e organizadora do evento:

Assim como em uma escola, onde há um corpo docente, uma estrutura, na organização de eventos também temos funções importantes e, se alguma função falhar, o resultado não acontece. Ao mesmo tempo, tenho experimentado o poder do trabalho em grupo. Nos reunimos em feriados, fazemos jantas e trabalhamos unidos pela amizade e parceria como educadores e isso, para mim, faz toda a diferença. No evento de 2014, recebi muitos agradecimentos dos participantes que disseram que o evento estava a cada ano melhor, por que nossa equipe era unida, prestativa em receber todos os participantes do evento, desde palestrantes à ouvintes. Ora, se estamos trabalhando com pessoas e defendemos uma educação musical mais humana, a unidade, o diálogo e a coerência precisam ser nossa bandeira (Depoimento de M., 2015).

Brandão (2005) enfatiza que o fundamento da educação é o aperfeiçoamento da qualidade das relações humanas, em todas as suas dimensões, assim, acreditamos que o exercício de trabalhar em grupo, dialogar, dividir tarefas, acolher os participantes do evento de uma maneira alegre e receptiva, faz parte da formação do educador, que busca uma educação mais dialógica e humana.

5 | REFLEXÕES FINAIS

A Jornada de Estudos em Educação Musical nasceu como uma necessidade de alunos de graduação em Música. Esses alunos, preocupados com a formação que recebiam na universidade, tiveram a iniciativa de buscar uma formação complementar - não só para eles, mas para todos os alunos interessados do curso.

Em 2017, estas organizadoras, que começaram sua atuação na JEEM ainda na graduação, já são educadoras musicais atuantes na cidade, com pós-graduação concluída, atuando na área de formação de professores, mas, sobretudo, são gestoras que estão, a todo momento, em contato com as pesquisas e as práticas em educação musical não só no Brasil, mas na América-Latina e em outros países.

Quando defendemos uma educação musical mais humana, devemos, como apresentado no depoimento de M., agir de forma mais humana. É o que Paulo Freire chama de “palavração”: a palavra se confundindo com a ação. Consideramos ser esse o diferencial da Jornada, e que tem atraído a atenção de tantas pessoas.

Nosso objetivo ao compartilhar essa experiência é mostrar que valorizar a iniciativa de alunos da graduação ou de pequenos grupos é, portanto, valorizar a formação dos mesmos, e que esses pequenos eventos, muitas vezes, sem as amarras da universidade, de patrocinadores, etc, estão genuinamente preocupados em compartilhar aprendizagens e vivenciar junto com os participantes, experiências em educação musical.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos R. **A canção das sete cores**. Editora Contexto, 2005.

CAPUCCI, P.F. et al. Um olhar sobre o VI Congresso Paulista de Saúde Pública. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 109-123, 1999.

CARVALHO, H. F. et al. **Aos estudantes de iniciação científica que desejam participar do XIV Congresso da Sociedade Brasileira de Biologia Celular**: livro de resumos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Biologia Celular, 2008.

CARVALHO-SOUZA, G. F. et al. Importância da produção de eventos científicos na formação acadêmica: a experiência da Semeia. In: **Semana da mobilização**. (SEMOC), 11., 2008, Salvador. Anais... Salvador: Editora daUCSal, 2008.

FERREIRA, A. V. Relato sobre o 5º Congresso Nacional do MST. **Revista Discente Expressões Geográficas**, Florianópolis, 2007.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS. 11(1), p.3-10, jan/jun. 1986.

FIORI, Ernani Maria. Educação libertadora. In:__. **Textos escolhidos**, v. II, Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991. p.83-95.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Campinas, 2006. 126 páginas.

GOULART, D. F.; ISSA, Y.S.M. M.; DENCKER, A. F.M. Eventos científicos: uma análise realizada no Intercom 2005, considerando organização e realização do evento - tabulação, interpretação e resultados. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 29. 2006, Brasília. Resumos... Brasília: Editora da UnB, 2006**.

JÚNIOR, José Finocchio. **Project Model Canvas**: Gerenciamento de projetos sem burocracia. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SANTOS, Lucíola L.C.P. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa**. In:_____. São Paulo: Campinas, Papirus, 2001.

LUIZ BONFÁ: UMA BREVE TRAJETÓRIA, PARCERIAS E APONTAMENTOS DO ESTILO

Tiago de Souza Mayer

Universidade de São Paulo - USP

Programa de Pós-Graduação em Música

RESUMO: O trabalho consiste em traçar uma breve trajetória do violonista e compositor Luiz Floriano Bonfá, de modo a destacar parcerias relevantes e realizar apontamentos sobre seu estilo no violão. Para a fundamentação buscamos referências em Bourdieu (2006), Giovanni Levi (2006) François Dosse (2009).

PALAVRA -CHAVE: Luiz Bonfá; Música Popular Brasileira; Violão. LUIZ BONFÁ: a short trajectory, partnerships and style.

ABSTRACT: The work consists of tracing a brief trajectory of the guitarist and composer Luiz Floriano Bonfá, in order to highlight relevant partnerships and to make notes about his style in the guitar. For the substantiation we look for references in Bourdieu (2006), Giovanni Levi (2006) François Dosse. (2009).

Key Word: Luiz Bonfá; Popular Brazilian Music; Guitar.

INTRODUÇÃO

Luiz Floriano Bonfá nasceu no Rio de Janeiro, em 17 de outubro de 1922, foi violonista,

compositor e cantor. Em seu percurso destaca o aprendizado com o professor e violonista Isaias Sávio, o convívio com o violonista Aníbal Augusto Sardinha, o Garoto, e a experiência adquirida nos EUA. Apesar de uma longa e intensa carreira, ainda há poucos registros dos caminhos percorridos, de sua formação, incertezas e realizações.

Em uma escuta de suas gravações, notamos que Bonfá explorou variados gêneros, como samba, choro, valsa, jazz, bolero, bossa-nova, transitou entre peças solos para violão e canções, e deixou uma extensa discografia ainda a ser explorada pelos musicólogos. Um estudo aprofundado das peças, canções e trajetória de Luiz Bonfá faz-se oportuno, a fim de compreender e divulgar o legado deixado por esse artista, e possivelmente esclarecer a importância do mesmo para a música popular brasileira. Nossa pesquisa vai ao encontro de traçar brevemente alguns dos percursos de Bonfá na música popular apontando parcerias, a ida aos EUA; e busca aos pouco elucidar, por meio da verificação de sua trajetória, como foi construindo seu estilo no violão ao longo do seu percurso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Perante o desafio de traçar uma breve

história de vida de Luiz Floriano Bonfá com foco em suas composições e estilo ao violão, buscamos referências em Giovanni Levi (2006), Bourdieu (2006), François Dosse. (2009).

Giovanni Levi (2006) em 'Usos da Biografia' questiona se é possível escrever a vida de um indivíduo. Esse autor salienta as simplificações tomadas pelo pretexto da falta de fontes. Discorre que este fator não é o principal entrave, e sim modelos que associam uma cronologia ordenada, uma personalidade coerente e estável, ações sem inércias e decisões sem incertezas. Sobre as fontes, o autor adverte que estas não costumam informar acerca dos processos de tomadas de decisões, mas sim dos resultados. Esta falta de neutralidade da documentação leva, muitas vezes, a explicações monocausais e lineares. (LEVI, 2006, p.173).

Entre as proposta advindas de Levi (2006) visando esclarecer a complexidade da perspectiva biográfica, destacamos a abordagem 'Biografia e Contexto', que, segundo o autor:

Remete, na verdade, a duas perspectivas diferentes. Por um lado, a reconstituição do contexto histórico e social em que se desenrolam os acontecimentos permite compreender o que à primeira vista parece inexplicável e desconcertante [...]. Por outro lado, o contexto serve para preencher as lacunas documentais por meio de comparações com outras pessoas cuja vida apresenta alguma analogia, por esse ou aquele motivo. (LEVI, 2006, p. 175-176).

Tratando-se de música popular, e, no caso, de um violonista com período produtivo concentrado entre as décadas de 1940 e 1990, observamos uma recorrente tradição oral no aprendizado. Dessa forma, a instrução acontece com frequência nas "rodas" de choro, de samba, na curiosidade em uma nova batida rítmica apresentada por um amigo, na escuta de um disco, entre outras ocasiões documentadas em fontes oficiais ou não oficiais. Nesse sentido, conforme se pode depreender das ponderações de Levi (2009), o contexto pode apontar os caminhos que pareciam desconcertantes e revelar sentidos nas lacunas documentais por intermédio das comparações. De forma contextualizada, buscaremos o contato e parceria com Isaias Sávio e Garoto, a fim de uma melhor compreensão da história de vida de Bonfá.

Pierre Bourdieu (2006), em convergência com as críticas de Levi (2009) atenta para os cuidados na utilização de materiais biográficos como fontes de pesquisa. Critica o uso da narrativa biográfica na forma de descrição da vida como uma carreira, ou percurso orientado, linear, unidirecional, que tem começo, etapas intermediárias e fim. Para este autor, produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significados e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica. (BOURDIEU, 2006, p.185).

No decorrer do percurso narrativo, deparamos com um indivíduo (biografado) sujeito a incessantes modificações nem sempre lineares, mas permeadas de incertezas e transformadas pelo espaço social. Bourdieu (2006) afirma que os acontecimentos biográficos são definidos em seus deslocamentos no espaço social, e esses movimentos é o que conduz de uma posição a outra, de uma profissão a outra,

da busca de demanda em outros campos, e ainda nesse fluxo, os diferentes capitais (cultural, social e econômico) são as ferramentas que se colocam em jogo nesses espaços sociais que se deslocam.

Bourdieu informa que:

Compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um sujeito cuja constância é aquela de um nome próprio, é tão absurdo quanto explicar a razão de um trajeto no metro sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (BOURDIEU, 2006, p.189).

As considerações de Bourdieu (2006) nos fez levantar algumas questões sobre a trajetória de Luiz Bonfá: por que se deslocou para os EUA? Houve insatisfação na época por pouca oportunidade de trabalho e falta de reconhecimento? Fez a opção apenas com a intenção de pleitear novas experiências e conhecimentos? Houve medo, incertezas e dúvidas na tomada de decisão? Qual formação (capital cultural) já tinha quando embarcou? O que agregou em sua carreira com as idas e vindas dos EUA? Buscamos, na medida do possível, responder essas questões no tópico ‘O Caminho para os EUA’.

Os apontamentos de François Dosse também foram observados e considerados nesse trabalho. No livro *‘O Desafio Biográfico’* (2009) faz uma crítica à concepção difundida nas biografias por sua divisão em vida e obra recorrentes nas memórias dos “heróis criadores”, como Bach, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Mahler, entre outros. O autor afirma que na descrição biográfica, comumente, quarenta por cento são dedicadas à narrativa do músico, em geral não problematizada historicamente, e 60% ao estudo panorâmico da obra em si, contendo certo número de elementos técnicos de peças escolhidas. (DOSSE, 2009, p.189).

Em nosso caso, não estenderemos a discussão da obra no âmbito analítico, mas sim na busca de entender a construção do estilo ao longo de sua trajetória, por considerar que algumas composições de Bonfá tornaram-se significativas por conta do espaço que conquistou na música popular, a exemplo de ‘Manhã de Carnaval’, composta para o filme ‘Orfeu do Carnaval’ em 1959, alcançando sucesso internacional e regravado por diversos artistas, como George Benson, Plácido Domingo, Stan Getz, entre outros.

DO INÍCIO DE CARREIRA A MANHÃ DE CARNAVAL

As primeiras instruções recebidas ao violão couberam ao seu pai, também chamado Luiz Bonfá, que logo encaminhou seu filho para estudar com Isaias Sávio. Ainda que as aulas com esse professor tivessem cunho erudito, a formação musical e seu maior interesse foram voltados para o popular.

Bonfá teve a oportunidade de conhecer artistas expressivos nas décadas de 1930 e 1940, o que de início lhe causou uma boa impressão e interesse pelo popular, pois estava sempre rodeado de Bororó e Pixinguinha que eram amigos de seu pai.

(SOUZA, 2004).

Em depoimento a Mário Adnet para o livro 'Violões do Brasil', Bonfá diz:

Minha formação musical foi mais baseada no popular. Meu pai tocava violão, gostava muito de seresta e estava sempre rodeado de músicos, como Bororó e Pixinguinha. O estímulo musical vem daí, de presenciar desde menino essas reuniões lá em casa. A família costumava ouvir o que tinha de melhor na música brasileira da época. (TAUBKIN, 2007).

Ainda nas décadas de 1930 e 1940, o rádio se converteu em novo espaço a ser conquistado e explorado pelos músicos, até por certa garantia de emprego e divulgação do trabalho artístico. Taubkin (2007) diz que: Bonfá participou do programa Hora do Guri, na Rádio Tupi do RJ, e classificou-se em terceiro lugar tocando uma peça do compositor espanhol Francisco Tárrega.

Taubkin ainda relata alguns relevantes momentos de Bonfá na década de 1940:

Em 1945, Bonfá estreia profissionalmente como solista de violão e vocalista do trio Campesino, tocando em cassinos nas cidades de Santos (SP) e Niterói (RJ) [...] Em 1946 é levado por Garoto para a Rádio Nacional, onde os dois se apresentam juntos no programa Clube da Bossa. [...] Ainda em 1946 integrou o quarteto Quitandinha Serenaders, onde gravou 10 discos e seis composições de Bonfá, entre 1948 e 1952, este ano em que o violonista passou a atuar sozinho ou em grupos que ele liderava. (TAUBKIN, 2007, p.79).

Na década de 1950, os sucessos foram 'De Cigarro em Cigarro, gravado pela Continental no LP 'De Cigarro em Cigarro' em 1956. Nesse mesmo ano gravou com Tom Jobim 'A Chuva Caiu' na 'Continental', Perdido de Amor' também na 'Continental' no LP 'Noite e Dia', e ainda participou da peça teatral '*Orfeu da Conceição*'. Em 1959 compõe duas canções que ganhariam sucesso internacional: 'Samba do Orfeu e Manhã de Carnaval', com letra de Antonio Maria para o filme 'Orfeu do Carnaval'. (MELLO, 2015).

BONFÁ E ISAIAS SÁVIO

Maurício Orosco (2001) ressalta a importância de Sávio como professor de diversos violonistas de São Paulo e Rio de Janeiro, entre eles Bonfá, utilizando o princípio da escola moderna do violão de Francisco Tárrega que consiste em resolver dificuldades mecânicas do instrumento e evitar problemas futuros ao se interpretar um repertório.

Desde a década de 1930, Isaias Sávio teve destaque por sua atuação pedagógica no instrumento, e entre RJ e SP formou excelentes alunos, tais como: Henrique Pinto, Luiz Floriano Bonfá, Marco Pereira, Paulo Bellinati, Paulo Porto Alegre e Toquinho. Destaca também as composições de Sávio por seu cunho didático e variedade. (OROSCO, 2001).

Na entrevista à revista norte-americana '*Guitar Player*' Bonfá diz:

Com uns seis ou sete anos, comecei a tocar, estimulado por meu pai. Depois, estudei com o grande Isaias Savio, quando tinha 12 anos. Já tocava alguma coisa,

mas com a mão destreinada, fora de posição, Aos poucos, fui procurando tirar um som mais aveludado. Percebia que dependia de ferir menos as cordas. (RUSCHEL; HEPNER, 1997, p.46).

Antes de migrar em definitivo para São Paulo, Sávio permaneceu no Rio de Janeiro até 1940, do modo que há, portanto, a possibilidade de Bonfá ter estudado por seis anos com esse professor no Rio, porém, até o momento não dispomos de fontes que confirme com o período de estudo e nem os exercícios e peças específicas abordadas nas aulas.

Na mesma entrevista, ao ser indagado a respeito das músicas que estudava durante sua evolução musical, Bonfá diz:

Músicas de métodos para violão clássico, mas não lembro os nomes dos autores. Às vezes, eu mesmo criava peças para o meu estudo, como a Marcha Escocesa, que anos depois tornou-se meu número solo mais aplaudido nos shows com a Mary Martin".(RUSCHEL; HEPNER, 1997).

Assim, subentende-se que Bonfá absorveu técnicas e peças do repertório erudito em sua formação. A citação da peça 'Marcha Escocesa', gravada no álbum '*Solo in Rio*' (1959) demonstra a prática da composição de peças solos para violão também no âmbito erudito. Uma análise dessa obra poderia apontar com melhor precisão o que Bonfá trouxe do repertório erudito para sua identidade musical.

BONFÁ E GAROTO

Ainda no início de sua carreira profissional durante a década de 1940, Bonfá entra em contato com o violonista Aníbal Augusto Sardinha, o Garoto, como era conhecido no meio artístico. O convívio com este músico rendeu admiração, parceria e amizade.

Bonfá relata sua estima a Garoto:

Devo muita coisa ao Garoto, inclusive meus primeiros trabalhos em rádio, na Tupi e Nacional. Foi minha única grande influência. Nos reuníamos na casa dele em Copacabana e tocávamos por horas a fio. Ele já tinha, no início dos anos 50, um balanço diferente. Era mais avançado que os outros. Sem falar que era maravilhoso como ser humano, simples, de uma generosidade inacreditável. (RUSCHEL; HEPNER, 1997).

O produtor musical Aloyso de Oliveira relançou pela gravadora 'Odeon' o CD 'Garoto e Luiz Bonfá: gênio do violão'(1996), unindo trabalhos dois relevantes violonistas no mesmo disco. Composto por 19 faixas, as primeiras 7 faixas do CD trazem as peças que Garoto interpretou no LP 'Garoto Revive em Alta Fidelidade- Interpretando Ary Barroso', lançado pela Odeon em 1957. Já das faixas 8 a 19, Aloyso trouxe as mesmas peças que Bonfá gravou no LP 'Alta Versatilidade' lançado pela gravadora Odeon em 1957.

Em pesquisa sobre Garoto, Celso Delneri (2009), informa que dominava a técnica do violão erudito e estudou harmonia no 'Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, com o professor João Sépe, em 1938. Delneri afirma que a técnica erudita e o estilo popular estavam presentes nas composições de Garoto, que exige, da mesma

maneira, um apurado domínio do violão para a execução das músicas desse violonista.

Já na década de 1940, ao acompanhar Carmem Miranda, viajou aos EUA e entrou em contato com o jazz. Mantendo sua base no choro e samba, passou a utilizar acordes e escalas que expandiam o sistema tonal.

Segundo o pesquisador Paulo Tiné:

Aníbal vai além de sua época na utilização de dissonâncias em suas peças: sextas, sétimas, nonas, décima primeira e décima terceira em sua harmonia, o que antecede a estrutura harmônica principal da música popular brasileira a partir da bossa. (TINÉ, 2001 pg.110).

No LP 'Alta Versatilidade' de 1957 e lançado pela Odeon, a faixa 10 traz uma composição de Bonfá com o nome 'Garoto'. Levando em consideração que Garoto faleceu em 1955, seria provável ou até lógico supor que Bonfá fez a peça em homenagem ao amigo.

A música 'Garoto' se estrutura na forma rondó, conhecida na divisão 'A, B, A, C, A'. Este formato é perceptível e recorrente em composições de choro, e este gênero denotou uma significativa parte da obra do violonista Aníbal, como mostra a pesquisa de Celso Delneri (2009) ao fazer o recorte de sua investigação somente em peças de choro do compositor.

Além da forma, em uma escuta mais apurada, chama à atenção a variedade de acordes dissonantes que aparecem na peça. Em geral, os mesmos descritos por Tiné (2001) ao analisar composições para violão de Garoto, tais como sextas, sétimas, nonas, décima primeira e décima terceira. Garoto usufruía de modulações em suas composições para choro e Bonfá utiliza esse recurso ao considerar que a parte A se encontra no tom de ré maior, parte B em si menor e parte C em fá# maior.

Buscamos tecer breves apontamentos de possível influência entre Garoto e Bonfá, porém essa questão é passível e até necessária de uma investigação mais acurada. Faz-se relevante, nesse caso, considerar também a tradição oral, e recorrente na música popular, na qual o aprendizado ou troca de informações entre os violonistas pode ter ocorrido em conversas entre os intervalos dos trabalhos realizados por ambos na Rádio Nacional ou nas reuniões na casa de Garoto em Copacabana, entre outras ocasiões possíveis e dificilmente documentadas.

O CAMINHO PARA OS EUA

Bonfá excursiona pela primeira vez ao EUA em 1957, uma atitude que não deve ser vista como decorrente de suposta falta de espaço no Brasil, dado que nesta época já era conhecido no Rio de Janeiro e Dick Farney havia gravado algumas de suas músicas, como 'Sem esse Céu' (1952) e 'Perdido de Amor' (1953). Também em 1952 gravou com Tom Jobim uma composição de Bonfá, 'Dúvida', em duo de violão e piano. (TAUBKIN, 2007).

O motivo de sua ida aos EUA foi o interesse que já demonstrava à época pela

música popular norte-americana, despertado pelo cinema. Em depoimento à revista *'Guitar Player'*, Bonfá revela essa motivação:

“Junto com meu amor pelo samba, sempre fui apaixonado pela música americana. De Glenn Miller a Jimmy Van Hausen. O que despertou esta paixão foi o cinema. Um dia, por volta de 1955, marquei de assistir a um filme com Isaias Sávio. Se chamava “Suplício de uma Saudade”, com William Holden e Jeniffer Jones. O tema principal era “Love is a Many Splendores Thing”. Saí do cinema hipnotizado e lembro que falei para Savio que queria fazer esse tipo de música: romântica e com harmonia sofisticada. Dois anos depois, já estava em Nova York, trabalhando com Mary Martin e entrando num mundo mágico”. (RUSCHEL; HEPNER, 1997, p.48).

Sem falar inglês e com pouco dinheiro, Luiz Bonfá chega aos EUA. Em entrevista ao músico Mário Adnet, em 2000, para o livro *'Violões do Brasil'*, Bonfá descreve a chegada e os primeiros momentos nos EUA:

Batalhei muito. Cheguei lá sem saber o idioma, sem grana e com o violão embaixo do braço. Fiquei hospedado numa pensão em Nova York e andava o dia inteiro atrás de trabalho. Fui ajudado por amigos do Brasil, como o saudoso Ibrahim Sued. Na época, por me conhecerem bem, me convidavam para todas as festas e eu tocava a noite inteira de graça, esperando alguma coisa acontecer. Numa dessas festas, fui observado por uma grande cantora que fiz grandes musicais na Broadway, chamava Mary Martin. Foi aí que tudo começou. Passei a integrar a orquestra dela, e ela sempre me dava oportunidade de fazer solos e participar de seus discos. Fui ficando conhecido e viajamos pelo mundo. (TAUBKIN, 2007, p.79).

Em 1959 volta para o Brasil e compõe *'Manhã de Carnaval'* e *'Samba do Orfeu'*, ambas para a trilha sonora do filme *Orfeu Negro*. Em 1962 aderiu à Bossa Nova, tendo participado do festival realizado no Carnegie Hall, em Nova York. Entre os intérpretes célebres a cantarem suas músicas figuram George Benson, Frank Sinatra, Diana Krall e Luciano Pavarotti. (TAUBKIN, 2007) que denota a projeção alcançada por este compositor tanto no Brasil como nos EUA.

Em 1968, Bonfá retorna aos EUA, porém já sem as incertezas da primeira ida, e sim contando com reconhecimento e bagagem mais sólida. Nesse ano, Elvis Presley gravou sua canção *'Almost in Love'*, a única canção brasileira gravada por ele. No ano de 1969, *'Manhã de Carnaval'* foi gravada por Frank Sinatra, e George Benson o convidou para um duo na faixa *'I got a woman and some blues'*.

Permaneceu até o ano de 1991 nos EUA, quando voltou ao Brasil para a gravação do seu último álbum solo, o *'The Bonfá Magic'*(1991). Nessa mais longa estadia, que perdurou mais de duas décadas nos EUA, gravou diversos discos, entre eles *'The New Face of Luiz Bonfá'*, em 1970 e *'Introspection'*, em 1972. (TAUBKIN, 2007).

APONTAMENTOS SOBRE O ESTILO DE BONFÁ AO VIOLÃO

Este tópico tem o intuito de realizar breves apontamentos sobre o estilo ou a identidade musical de Bonfá. Tomamos por base depoimentos de músicos que conviveram com o artista e que também conquistaram espaço na música popular e erudita, mais a indicação de peças que possam confirmar os testemunhos.

Quanto à performance de Bonfá, podemos compreendê-la sucintamente no LP *Solo in Rio* (1959), onde Anthony Weller (1959), violonista e escritor, faz uma descrição de cada música gravada. Em *'Samboleiro'*, Anthony descreve a técnica de *'brushing'* desenvolvida por Bonfá:

Aqui Bonfá mostra de maneira dramática a técnica de *"brushing"*, que creio ter sido inventada por ele, embora não possa confirmar. A técnica consiste em virar de lado a mão direita, para que as pontas dos dedos raspem nas cordas produzindo uma sonoridade similar a vassourinha de jazz. (WELLER, 1959).

Além da peça "Samboleiro", podemos identificar a recorrência dessa técnica em outras peças, usada ora na transição entre partes da forma, e ora na repetição de uma parte, a fim de que garanta algo diferente na volta, criando nova consistência. Ao utilizar esse recurso, Bonfá ainda mantém a harmonia e a melodia em fluência, assegurando o andamento da peça.

Escutamos o mesmo recurso na música 'Dúvida', de 1952, gravada em duo de violão e piano com Tom Jobim e na peça 'Tenderly', faixa 20, gravada no LP *'Solo in Rio'* (1959) No álbum *"Non Stop To Brazil"* (1989), na faixa 7, a peça *'Mar Encantado'* também explora a técnica de *'brushing'*. Bonfá utiliza desse efeito em algumas composições, e assim possibilita explorar outras texturas.

O contato com o jazz pode ter ampliado os recursos utilizados por Bonfá e sua concepção harmônica. No L.P *Solo in Rio* (1959) podemos verificar que, na música 'Bonfabuloso' (faixa 7), Bonfá utiliza do *walkbass*, onde o baixo caminha sobre a harmonia, um recurso amplamente utilizado no jazz. Nesse mesmo L.P, Anthony Weller (1959), violonista e escritor, fez a seguinte descrição dessa peça:

Após a introdução em ritmo de suave e sofisticada valsa passa a um leve *swing*, com citações de "I Got Plenty of Nuttin". Esta é, na verdade, mais uma progressão de acorde elaborada por Bonfá, do que verdadeiramente uma melodia a qual foi dada uma base harmônica. Embora simplesmente "tocando violão", ele apresenta aqui algo espetacular. Observe a passagem pouco antes da seção final, quando Bonfá entra e sai de um *pizzicato* abafado; e a audaciosa ambiguidade harmônica no final, com seus sinos tocando ao contrário. (WELLER, 1959)

Em depoimento a Myriam Taubkin, o violonista Barbosa Lima fala sobre a concepção harmônica de Bonfá.

A concepção harmônica de Luiz Bonfá sempre me impactou muito. Era um violão diferenciado, com movimentos de vozes, com contraponto, um conceito orquestral ainda não superado na música brasileira. Um violão tratado como uma pequena orquestra. Isso me influenciou muito nos trabalhos de transcrição e harmonização que passei a fazer. (TAUBKIN, 2007, p.78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Luiz Bonfá explorou certa diversidade de ritmos pelos quais o violão permite transitar. As aulas com Isaias Sávio possibilitou maior aprimoramento da técnica violonística proveniente do repertório erudito; o convívio com Garoto e outros músicos

brasileiros intensificou o conhecimento e o gosto sobre o samba e choro. Desenvolveu a técnica de *'brushing'* tornando-a característica de sua maneira de tocar. Recursos do jazz foram assimilados em suas composições e, durante o período que passou nos EUA, diversos intérpretes gravaram suas canções, como Elvis Presley, George Benson, Frank Sinatra, Diana Krall, que demonstra o reconhecimento que Bonfá obteve no Brasil e EUA.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica*. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M.(orgs) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 8ed. 2006.

DELNERI, Celso Tenório. *O violão de Garoto: A escrita e o estilo violonístico de Anibal Augusto Sardinha*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: ECA-USP, 2009.

DOSSE, François. *O Desafio Biográfico: escrever uma vida*. Trad: Gilson C.C. Souza. São Paulo: EDUSP, 2009.

LEVI, Giovanni. *Usos da biografia*. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M.(orgs) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 8ed. 2006.

MELLO, Jorge. C. Luiz Bonfá, 2015. Disponível em: <http://www.violaobrasileiro.com.br/dicionario/visualizar/Luiz-Bonfa>. Acessado em: 14/01/17.

RUSCHEL, Beto; HEPNER, David. *O estilo suave de Luiz Bonfá*. *Guitar Player*. São Paulo, v.13, p.46-49, fev. 1997.

SOUZA, Tárík de. *Tem Mais Samba: Das raízes à eletrônica*. Editora 34. São Paulo, 2003.

TAUBKIN, Myriam(org). Violões do Brasil. Editora Senac-SP, 2007.

OROSCO, Maurício Tadeu Dos Santos: *O compositor Isaias Sávio e sua obra para violão*. Dissertação de mestrado. USP, 2001.

WELLER, Anthony (ed). *Solo in Rio 1959*. [Texto do encarte]. Intérprete: Luiz Bonfá. Rio de Janeiro: MCD – gravadora independente brasileira. 1959. LP.

MIGRANTES EM BOA VISTA: SUBJETIVIDADE DA MUSICALIDADE GAÚCHA PRESENTE NAS MANIFESTAÇÕES JUNINAS BOAVISTENSE

Marcos Vinícius Ferreira da Silva

Curso de Música – UFRR

Boa Vista – RR

Leila Adriana Baptaglin

Curso de Artes Visuais – UFRR

Boa Vista – RR

RESUMO: Esse trabalho investigou o período do processo migratório para Roraima, compreendendo a Era do Rádio, o garimpo e o Projeto Rondon, período que as pessoas escutavam músicas nas rádios AM's, além das festividades juninas realizadas pelos governos municipal e estadual. Objetivamos compreender de que maneira a subjetividade da musicalidade gaúcha contribuiu para as múltiplas identidades da musicalidade boavistense. Foram realizadas entrevistas verificando sobre essa influência do rádio, do contato com outras culturas e, a presença das festividades durante o século XX. Além das entrevistas observamos *in loco*, as atividades juninas e as atividades no Centro de Tradições Gaúchas Novas Querência de Boa Vista – RR. Concluímos apontando traços da musicalidade gaúcha presente em Boa Vista – RR por meio do hibridismo.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalidade gaúcha. Subjetividade. Hibridismo cultural. Boa Vista. Estilos musicais dialogantes.

ABSTRACT: This work has investigated the

period of the migration process to Roraima, which covers the Radio Era (or Age of Radio), the garimpo and the Rondon Project, a period that people use to listen to music on AM's radios, in addition to the June festivities held by the municipal and state governments. We aim to understand how the subjectivity of the musicality of Rio Grande do Sul contributed to the multiple identities of the musicality of Boa Vista. Interviews were conducted to verify the influence of radio, contact with other cultures and the presence of festivities during the 20th century. In addition to the interviews, we observed June activities *in loco*, and activities at the Centro de Tradições Gaúchas Nova Querência in Boa Vista – RR. We concluded pointing out traces of the musicality of Rio Grande do Sul presents in Boa Vista – RR through the hybridism.

KEYWORDS: Rio Grande do Sul brazilian musicality. Subjectivity. Cultural hybridism. Boa Vista. Dialogic music styles.

1 | INTRODUÇÃO

O Estado de Roraima está situado em uma tríplice fronteira (Brasil-Venezuela-Guiana), e com os Estados do Pará e do Amazonas. É uma das Unidades Federativas criadas com a Constituição de 1988, juntamente com Acre,

Tocantins e Mato Grosso do Sul. Com sua criação, o Estado atraiu interesses de novos sujeitos, oriundos das mais diversas regiões do Brasil e até do exterior, em busca de melhores condições de vida e das riquezas, como a da exploração mineral.

Nesse sentido, chegaram em meados dos anos 1970, os migrantes gaúchos. Alguns atraídos pelo interesse ao garimpo, outros realocados em função do serviço militar e, além daqueles oriundos do Projeto Rondon, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A partir da presença dos gaúchos em Roraima, oriundos da região Sul do Brasil, focamos nossa pesquisa para a música em Boa Vista – RR, que aguçou a seguinte indagação: “de que maneira a subjetividade da musicalidade gaúcha contribui para as múltiplas identidades da musicalidade boavistense”?

Nessa perspectiva da música, nosso escopo ficou delimitado às identidades culturais que são “aquelas que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais linguísticas, religiosas e, acima de tudo nacionais” (HALL, 2006, p. 8). As entrevistas com seis participantes foram realizadas com artistas e intelectuais roraimenses e roraimados. A expressão “roraimados” remete-se às pessoas que nasceram em outros estados, e posteriormente, estabeleceram domicílio em Roraima (SILVA, 2017, p. 50).

Procuramos compreender se há essa “sutura”, pois “a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’), o sujeito à estrutura” (HALL, 2003, p. 12), nas manifestações não típicas dos gaúchos em Boa Vista – RR. Analisamos duas festividades de São João: Boa Vista Junina e o Arraiá do Anauá, e concluímos apresentando os apontamentos convergentes, divergentes e consensuais acerca da subjetividade gaúcha nas múltiplas identidades da musicalidade boavistense.

2 | DESENVOLVIMENTO

Ao analisarmos o cenário da música durante o início da Era Vargas, a difusão musical no Brasil ocorreu por meio das grandes Rádios Difusoras através das ondas das rádios AM’s (amplitudes moduladas), que eram transmitidas de longínquas metrópoles e que influenciou as pessoas, bem como embalou a vida do brasileiro.

A famosa Era do Rádio despontou grandes nomes da música no cenário nacional, inclusive surgiu os Programas de Calouros, sendo um deles apresentado pelo compositor de *Aquarela do Brasil*, Ary Barroso. Nesse sentido, eclodiu o catarinense Pedro Raymundo com o grupo Quarteto dos Tauras, que no Rio de Janeiro e na Rádio Mayrink Veiga emplacou a toada *Gaúcho Alegre*, com a indumentária do gaúcho pilchado. Logo após o conjunto ser desfeito, Raymundo estourou nacionalmente com o sucesso *Adeus Mariana*, gravado em 78 RPM pela gravadora Continental, e projetou no País a figura do gaitero gaúcho.

Em contraponto, surgiu durante o mesmo período da Era do Rádio, um acordeonista ou sanfoneiro, o pernambucano Luiz Gonzaga, que participou do Programa de Calouros

apresentado por Ary Barroso, e após, entrou para o *cast* de diversas rádios, isso na década de 1940. Gonzaga entrou em contato com duas pessoas que mudou a sua vida musical: Pedro Raymundo e Humberto Teixeira. Após esses contatos, Teixeira passou a ser seu letrista e parceiro estratégico nas composições, compondo a música *Baião* em agosto de 1945, e dentre outras composições, surgiu em 1948 a obra referência dessa parceria, a célebre *Asa Branca*.

Podemos afirmar que a gaita no Sul, acordeom no Sudeste e sanfona no Nordeste, atingiu seu ápice no Brasil durante a Era do Rádio, primeiramente por meio da contribuição de Pedro Raymundo, que por se apresentar pilchado, influenciou a personificação do vaqueiro nordestino de Luiz Gonzaga. Ao ser indagado na entrevista ao Pasquim em 1971, Gonzaga elucidou os motivos de utilizar a indumentária do cangaceiro, incluindo o chapéu de couro e gibão, “além da inseparável sanfona, que é a gaita dos nordestinos. O gaúcho com aquela espora, bombacha, chapelão. [...] Por que é que o nordestino não tem a sua característica?” (WEIS, 2006, p. 3).

Ambos contribuíram nesse período e influenciaram acordeonistas, “Lua” ao se apresentar com o gibão e chapéu de couro, e Pedro Raymundo pilchado, mostram as forças das culturas de suas origens, que validou as múltiplas identidades culturais. Posteriormente ao período da Era Vargas e em parte do regime militar, essa música perdeu a sua força no final dos anos 1960, quando surgiu a bossa nova, além da invasão inglesa, do *Rock* dos *Beatles* e *Rolling Stones*, cujo “fascínio os novos instrumentos como as guitarras elétricas e os teclados passam a exercer com a ascensão do *Rock*” (PERES, 2008, p. 7).

De um lado, a presença expansiva da televisão disputou audiência com as rádios, transmitindo os Festivais e revelou novos nomes da música brasileira, no qual exemplificamos Roberto Carlos e a Jovem Guarda, a música de protesto de artistas como Geraldo Vandré, Caetano Veloso, Gilberto Gil e Chico Buarque. Durante essa consolidação da era televisiva, a partir de meados dos anos 1960, o regionalismo gaúcho se alavancou com o MTG e a expansão dos CTG Brasil afora.

Devemos também considerar acerca desse hibridismo, as inúmeras transformações na sociedade brasileira, que migrou da zona rural para a zona urbana, fenômeno que culminou com a celeridade do êxodo rural e contribuiu indiretamente nessa construção identitária que foi investigada.

3 | HIBRIDISMO ENTRE A MUSICALIDADE RORAIMENSE E A MUSICALIDADE GAÚCHA

Inseridos nesse contexto musical, os roraimenses e roraimados escutavam o rádio, que disseminou diversas culturas, principalmente durante o período de migração, e surgiu um interstício dessa subjetividade da musicalidade gaúcha, que acreditamos, primeiramente foi difundida na Era do Rádio por Pedro Raymundo, o gaúcho alegre

do rádio e posteriormente com a chegada dos migrantes, notamos a presença das múltiplas identidades na música boavistense, passando por esse “entre-lugar”, pois:

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

Nossos entrevistados elucidaram acerca desse processo do contato com outra(s) cultura(s), da existência do sujeito híbrido, pois o hibridismo não é um estado, mas sim um processo, sempre em construção. E as “culturas são construções e as tradições, invenções, e que, quando em contato, criam novas construções desterritorializadas” (SOUZA, 2004, p. 126).

Iremos apontar relatos dos entrevistados, substituindo os nomes reais por nomes fictícios e, escolhemos nomes de povos indígenas alusivas à região de nascimento dos entrevistados.

Essa pesquisa foi realizada com seis entrevistados, abarcando dois expoentes do Trio Roraimense da primeira geração, um da segunda geração, um pesquisador da UFRR, um casal de gaúcho com uma fluminense, assíduos ao CTG Nova Querência (CTGNQ).

Realizamos a primeira pergunta indagando sobre a naturalidade e origens, e os entrevistados elucidaram que possuem origens diversificadas. A natividade dos roraimenses abarca a década de 1950, respectivamente a ordem de nascimento dos roraimenses: 1950, 1956, 1959. Todos os entrevistados vieram ou permaneceram em Roraima por motivo de trabalho, principalmente por causa do concurso público. Enfatizamos que a maioria dos entrevistados roraimenses são concursados.

O gaúcho migrou para Boa Vista – RR em sua fase adulta, por meio do concurso público, enquanto o nortista e o nordestino trabalham e produzem artes em parceria com os roraimenses. Um roraimense é solteiro, e os demais entrevistados possuem filhos, inclusive makuxi, em referência aos filhos roraimenses que nasceram aqui.

As pessoas que nascem em Roraima e são filhos de pais oriundos de outros estados se identificam como roraimenses, e as que são filhos de pais nascidos no Estado se denominam makuxi, o nome da mais significativa etnia indígena do Estado (FREITAS, 2008, p. 110).

Outro roraimense se denomina “ceariba” por ser neto de pai cearense e avô paraibano, e o casal roraimado utiliza a expressão “cariucha” para a sua filha, pois a mãe é carioca e o pai gaúcho. Todavia sua filha é boavistense e/ou makuxizinha, conforme afirmaram na entrevista.

Sobre a pergunta 2, *Porque Roraima, o que lhe faz permanecer aqui?*, temos praticamente uma unanimidade para os motivos que os fazem permanecer aqui. Até os roraimenses, apontaram sobre a tranquilidade para viver, das oportunidades

profissionais e artísticas que não teriam em outras regiões, além das perspectivas para criarem suas famílias.

A pergunta 3, *Conte sobre sua infância, e o que se escutava de música*, foi direcionada aos roraimenses ou aqueles que chegaram aqui durante os anos da predominância da rádio em Roraima:

Eu comecei a cantar com três, quatro anos de idade em um programa de auditório que tinha por aqui, de um comunicador que tinha por aqui, descendente de árabe, chamado Jaber Xaud. Era um cara que vivia aqui, no início dos anos 1960, ele passava as férias com os parentes no Rio de Janeiro e quando voltava, vinha com as novidades. Isso em um tempo que só tinha uma rádio AM aqui em Roraima, e portanto, a televisão só veio chegar quando eu tinha 16 anos (TAUREPANG, 2016, s/p).

Taurepang é roraimense e nasceu em 1959, portanto a televisão só veio chegar em 1975 quando ele tinha 16 anos. Outro roraimense, o Ingarikó, nasceu em 1956, ano da inauguração da rádio, e elucidou sobre o exposto e elencou as suas origens:

Meus avós são nordestinos, (oriundos do) Ceará e Maranhão, que vieram para a Amazônia na época do Período da Borracha, que é de 1850 a 1910, nesses sessenta anos aí, estima-se que meio milhão de nordestinos vieram para a Amazônia, então meus avós vieram nesse bojo aí. Um dado interessante da minha história, é que eu nasci em 1956, e em 1957 é inaugurada a primeira emissora de rádio, [...] e eu passei a infância e adolescência ouvindo a Rádio Difusora Roraima (INGARIKÓ, 2015, s/p).

Podemos perceber que, apesar da pluralidade cultural presente em um país continental como o Brasil, a influência musical desde a tenra idade dos entrevistados, se passou pelas famílias, em especial aquelas que escutavam o rádio, como forma de lazer e entretenimento para os roraimenses e roraimados, que vivem ou viveram durante os anos 1930 da Era Vargas, até a metade de 1970.

Neste aspecto, se evidenciou que a forte migração contribuiu para a identificação com a música regional e a consolidação de ao menos, um gênero musical que determinou o fator hibridismo com a cultura, no nosso caso, boavistense, que estava em franca expansão.

Nesse processo dos estilos musicais dialogantes, não podemos esquecer que no início do século XX, predominava no Brasil o estilo musical das senzalas, o lundu, que com o tempo passou por esse hibridismo, suturando com a *polka*, depois o maxixe e eclodiu em estilos musicais que hoje conhecemos como baião, samba, forró, arrocha, e em Roraima, dialogam com “um ritmo batizado como ‘makunaimeira’, sendo esta a fusão de distintos ritmos e instrumentos amazônicos e latinos” (OLIVEIRA; WANKLER; SOUZA, 2009, p. 29).

A indagação 4, foi direcionada para as *festividades juninas em Boa Vista – RR*, desde a possível semelhança com as do Sudeste e do Nordeste, bem como o seu contato com essa cultura trazida (ou não) pelos migrantes, tendo em vista o “pós-Era do Rádio” e a chegada da primeira transmissora de Televisão em 1975:

Não, é bem diferente. A quadrilha junina, a festa junina do Ceará, por exemplo, na

minha adolescência, na minha juventude é muito diferente do que é a festa junina aqui em Boa Vista (TAPEBA, 2016, s/p).

Não (havia no passado). Então, isso já começa em um novo formato, no Estado Federado. No Território as festas eram mais pontuais, com grupos separados, [...] e aconteciam no meio rural (PEIXINHO, 2016, s/p).

Lá tem uma festividade junina muito grande, [...] a festa junina do Rio de Janeiro também é forte, mas a daqui não se compara com nenhuma festa do Sudeste, daqui da região Norte [...] mas são duas festas diferentes (MARACANÃ; XIRÚ, 2016, s/p).

Tu sabes que todas essas quadrilhas são europeias na verdade, e aqui elas foram tomando vamos dizer assim, sotaques regionais, no fundo no fundo é tudo pastiche de uma quadrilha europeia que não existe mais (INGARIKÓ, 2015, s/p).

A quadrilha é uma dança francesa, que foi trazida para o Brasil junto com os migrantes italianos, e a *polka* com os alemães, que foram para o Sul e Sudeste. Com o apogeu da Era do Rádio, tivemos um hibridismo desses, com outros estilos musicais latino-americanos como o: “tango, lundu ou landu são as composições musicais, que juntamente às polcas, valsas e quadrilhas fazem parte dos nossos divertimentos familiares” (MELLO apud BENETTI, 2015, p. 359).

Percebemos assim, que o ser humano possui essa capacidade inata e intrínseca de manifestar-se, ora individualmente ou coletivamente, interagindo com outros sujeitos formando o que Woodward (2000), define como uma visão diferente e contraditória de identidade, cujo núcleo essencial, distinguiria um grupo do outro.

Os aspectos rítmicos dos batuques, lundu, modinha tornaram-se elementos fundamentais para emersão do baião no Nordeste brasileiro bem como forneceram sementes para a organização de cancionário popular no Brasil (MORAES, 2009, p. 11).

Indagamos na pergunta 5 aos entrevistados, sobre o seu *contato e/ou conhecimento de manifestações ou movimentos culturais em Boa Vista – RR, bem como da integração ou participação nos tais.*

Uma das primeiras que fiz aqui foi procurar o CTG, pra mim poder chegar mais perto da cultura que tinha deixado um pouco para trás [...] (MARACANÃ; XIRÚ, 2016, s/p).

Vem um grande contingente do Nordeste, e essas famílias começam a se reunir e a desenvolver, aquilo que eu considero encontros culturais de grupos. Os grupos dos nordestinos com a predominância do forró, os grupos sulistas com a utilização do chimarrão e das danças que representavam a região Sul, quando eu falo região Sul, eu estou incluindo pessoas que vieram tanto do RS, como de SC, do PR, nesse contingente sulista para a região, e que tem uma representação de manifestação cultural muito semelhante, como o chimarrão, com as músicas muitos parecidas, com muitas variações, mas muito parecidas. A partir desses contingentes surgiu a ideia de criar um CTG, no final dos anos 1970, por volta de 78, 79 mais ou menos (PEIXINHO, 2016, s/p).

Antes da transformação do Estado [os migrantes estavam presentes] [...] e o Roraimense eclode em 1984, já na tentativa de transformar isso aqui em um Estado [...] Eu até digo que como é um movimento de construção de identidade. [...] O CTG

é uma espécie, como são migrantes de vários lugares, o que esses migrantes fazem quando chegam aqui? Eles procuraram se integrar, eles procuraram compartilhar, eles procuram se misturar? Miscigenar, não. Eles se re-tribalizam, gaúcho com gaúcho e fundam o CTG. [...] Então o CTG passou a ser aqui, um pedacinho do Rio Grande do Sul aqui, onde as pessoas podiam botar a roupa de gaúcho, ouvir a música gaúcha. Os maranhenses criaram a associação dos maranhenses, os italianos podiam ser italianos aqui (INGARIKÓ, 2015, s/p).

Na pergunta 6, indagamos sobre o esse contato com a cultura gaúcha, com os migrantes gaúchos, e se há alguma aproximação das culturas:

Nós temos parte desse grupo de Santa Maria – RS. [...] Então nós vamos ter no começo dos anos 1970 e perto da segunda metade dos anos setenta esse Projeto Rondon com a Universidade (Federal) de Santa Maria, aonde esses professores da região Sul vieram ministrar cursos para parte desses professores leigos. Com tudo, nós vamos ter uma grande migração de militares, e desses militares que vem para o 6º BEC, as esposas tem formação de licenciatura e elas começam a atuar nas escolas de ensino público do Território, que nós chamávamos de primeiro e segundo grau. Esse grupo de sulistas principalmente vinculados ao exército [...], criaram o CTG. [...] Só com a nova diretora e o novo formato já nos anos 1980 do CTG, é que eles ocupam então aquele espaço na [Avenida] Brigadeiro (PEIXINHO, 2016, s/p).

Em 1998 eu trouxe aqui um poeta gaúcho, um grande nome da poesia gaúcha, que é o Pedro Júnior da Fontoura, um poeta declamador (e pajador) [...] e ele fez uma apresentação aqui. Eu me lembro que o patrão na época, reconheceu publicamente no discurso, que o CTGNQ estava aqui, e estávamos nesse momento em 98, e quem trouxe um poeta gaúcho pra Roraima foi eu, que sou roraimense. O CTGNQ nunca trouxe um poeta gaúcho pra Roraima até então (INGARIKÓ, 2015, s/p).

Algo inusitado aconteceu no CTGNQ, que foi a escolha do cearense Antônio Leocádio Vasconcelos Filho, para ser o patrão do CTG, que exerceu a função de patrão durante 2007 a 2009 e, retornou como patrão em dezembro de 2017. Indagamos na questão 7 aos artistas a relação deles com o mesmo, tendo em vista a presença de migrantes nordestinos:

O CTG não é um Centro de Tradições apenas para gaúchos, o que a gente faz lá dentro, é as tradições que vieram do Rio Grande do Sul, não necessariamente somente quem é do Rio Grande do Sul pode participar dos seus eventos (XIRÚ, 2016, s/p).

Ele foi o único cearense patrono do CTG, é uma coisa que acontece apenas em Roraima, um Centro de Tradições Gaúchas ter um cearense como patrono. Sim, nesse momento, as bandas do forró ganham uma força imensa quando o CTG começa a abrir as portas para estas festas (INGARIKÓ, 2015, s/p).

Percebemos que os roraimenses apontaram que também aconteceu um processo de hibridismo e que sem perceber, estamos em constante mutação. Eis um exemplo:

Se tivesse nascido no Congo ao invés de uma Saxônia, não poderia Bach ter composto nem mesmo um fragmento de coral ou sonata, se bem que possamos confiar igualmente em que ele teria eclipsado os seus compatriotas em alguma espécie de música (LARAIA, 2001, p. 44-45).

Esse sujeito híbrido é moldado pelo ambiente no qual está inserido, como o

hipotético exemplo de Bach nascido no Congo. Percebemos que “a cultura está em transformação permanente, tanto por forças externas, quanto pela sua própria dinâmica” (PEREIRA, 2010, p. 192), e essa subjetividade também está se passa na música boavistense.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender de que maneira a subjetividade da musicalidade gaúcha contribuiu para as múltiplas identidades da musicalidade boavistense, e analisamos nas festas juninas e/ou julinas, acerca dessa subjetividade e inferências do hibridismo. Após as entrevistas e observação *in loco* nos eventos juninos e/ou julinos, podemos considerar que, há traços do hibridismo com a realidade cultural da música difundida em Boa Vista – RR, que está inserida na Amazônia Caribenha.

Os entrevistados roraimenses afirmaram que além do rádio, o contato com a cultura gaúcha se deu por meio do Projeto Rondon, da vinda dos militares gaúchos e principalmente pela intensa migração em busca do garimpo. Esse contato com essa musicalidade difundida em Roraima, eclodiu primeiramente por meio das características rítmicas do xote de Pedro Raymundo e do baião de Luiz Gonzaga, além da *polka* executada no Sul e Sudeste, bem como as quadrilhas presentes no Sudeste e Nordeste e que se fazem presentes em Roraima.

Em segundo lugar, o instrumento peculiar das regiões dos migrantes gaúchos e nordestinos, é a sanfona, e/ou acordeom, e/ou gaita, enfim, esse instrumento está presente nas bandas locais, e conquistou a sua importância no cenário musical. Reiteramos que a execução sincopada do fole, possibilitou um novo colorido rítmico e envolvente para as danças.

Em terceiro lugar, por meio dos estilos musicais presentes nessa região, encontramos as raízes estilísticas da vaneira dos gaúchos, no caso a *habanera* que dialoga com o estilo musical makunaimeira, e faz uma ponte entre as culturas. Podemos concluir que a *habanera* ao hibridizar com os estilos musicais lundu e *polka*, produziu outros estilos e gêneros, como o maxixe, samba, vaneirão, coco, baião, forró, cateretê, cururu, carimbo e, em Roraima, o makunaimeira. O estilo musical Makunaimeira está em transformação contínua até o presente momento e, esse estilo musical foi utilizado em algumas composições do Trio Roraimeira e artistas regionais.

Outra constatação foi a afinidade da musicalidade do CTG Nova Querência com as manifestações boavistenses, que utilizam em suas apresentações estilos musicais como o xote, a marcha, o forró, e o chamamé, conforme verificado nas apresentações dos Arraias promovidos pelo Governo Municipal e Estadual. O Trio Roraimeira utiliza além do estilo musical makunaimeira, o xote, que foi utilizado na composição *Neto do Nordeste*

Nesse sentido, consideramos que o CTGNQ cumpriu o seu papel em disseminar a

cultura gaúcha por meio do tradicionalismo e integrou diversas apresentações artísticas não oriundas dos gaúchos. Reiteramos que outras festividades como as festas juninas e/ou julinas, começaram a ter relevância em Boa Vista – RR, a partir de 2000, ficando assim, desde a sua fundação, o CTGNQ como uma instituição fomentadora e aberta para realizações culturais.

REFERÊNCIAS

BENETTI, Gustavo Frosi. **Guilherme de Mello revisitado**: Uma análise da obra A Música no Brasil. 2015. 677 f. Tese (Doutorado em música) - Curso de Música, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Reis, Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 395 p.

CHEDIAK, Almir. **SongBook Luiz Gonzaga**: volume 2. São Paulo: Irmãos Vitale, 2013. 152 p.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. A construção do sujeito nas narrativas orais. **Clio**: Revista de Pesquisa Histórica, Recife, v. 2, n. 25, p. 92-112, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

INGARIKÓ. depoimento. [dez. 2015]. Entrevistador: SILVA, Marcos Vinicius Ferreira da. Boa Vista: UFRR, 2015. 1 CD. Entrevista concedida ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFRR.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 117 p.

OLIVEIRA, Rafael da Silva; WANKLER, Cátia; SOUZA, Carla Monteiro de. Identidade e poesia musicada: panorama do movimento roraimeira a partir da cidade de Boa Vista como uma das fontes de inspiração. **Revista Acta Geográfica**, Boa Vista, v. 3, n. 6, p. 27-37, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5654/actageo2009.0306.0003>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de; DUARTE, Rosangela (Org.). Música e Educação em Roraima. In: OLIVEIRA, Regina Cajazeira; Alda. **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 359-364.

PEIXINHO: depoimento. [junho. 2016]. Entrevistador: Marcos Vinicius Ferreira da. Boa Vista: UFRR, 2016. 1 CD. Entrevista concedida ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFRR.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. Do literário ao identitário: Espaço e tempo nas representações da Amazônia ribeirinha. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). **Para além da identidade**: Fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 181-202.

PERES, Leonardo Rugero. **A sanfona de oito baixos na música instrumental**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/343307632/A-Sanfona-de-8-Baixos-e-a-Musica-Instrumental-leo-pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

SILVA, Marcos Vinicius Ferreira da. **CTG Nova Querência**: Contribuições na construção da musicalidade em Boa Vista – RR. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em letras) - Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017.

SOUZA, Carla M. de. **História, memória e migração**: processos de territorialização e estratégias de inserção entre migrantes gaúchos radicados em Roraima. Porto Alegre, 2004. (sic). Tese (Doutorado

em História). Instituto de Filosofia de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

TAPEBA: depoimento. [maio. 2016]. Entrevistador: Marcos Vinicius Ferreira da. Boa Vista: UFRR, 2016. 1 CD. Entrevista concedida ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFRR.

TAUREPANG. depoimento. [junho. 2016]. Entrevistador: Marcos Vinicius Ferreira da. Boa Vista: UFRR, 2016. 1 CD. Entrevista concedida ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFRR.

WEIS, José. Os 100 anos de Pedro Raymundo e a invenção do gaúcho. **Jornal Extra Classe:** Jornalismo além da superfície. Porto Alegre, p. 1-4. jul. 2006. Disponível em: <<http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2006/07/os-100-anos-de-pedro-raymundo-e-a-invencao-do-gaucha/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

XIRÚ; MARACANÃ. depoimento. [junho. 2016]. Entrevistador: Marcos Vinicius Ferreira da. Boa Vista: UFRR, 2016. 1 CD. Entrevista concedida ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFRR.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. Cap. 1. p. 7-72.

MÚSICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: EM FOCO AS RELAÇÕES COM O MEIO

Silvia Cordeiro Nassif

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Campinas – SP

RESUMO: Este trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida na Unicamp que tem por objetivo trazer as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação musical. O recorte aqui apresentado, uma reflexão de natureza teórica, coloca em discussão as funções do meio (físico e social) no desenvolvimento musical de bebês e crianças pequenas sobretudo à luz de Vigotski e Wallon, mas dialogando também com pesquisadores atuais da psicologia do desenvolvimento e da educação musical. Entre as principais conclusões dessa reflexão destaca-se: 1- a forte influência (positiva ou negativa) que o meio pode ter na constituição de uma musicalidade na criança; 2- o caráter não determinista dessa influência e o papel ativo dos sujeitos no desenvolvimento; 3- o cuidado que devemos ter em relação à qualidade do meio sonoro/musical oferecido às crianças, seja nas instituições escolares, seja no ambiente familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento infantil; Desenvolvimento musical; Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT: This work is part of a research

carried out at the University of Campinas that aims to bring out the historical-cultural psychology contributions to musical education. It is presented as a theoretical discussion about the role of physical and social environment on the development of babies and small children, especially based on Vigotski and Wallon, but including present researchers on psychology of development and musical education. Among the most relevant conclusions, it is highlighted: 1- the substantial influence (positive or negative) of the environment on the constitution of the child musicality; 2- the non-deterministic character of this influence and the active role of the individuals on their development; 3- the attention we must have to the quality of the sound and musical environment offered to children in schools as well as in their families.

KEYWORDS: Child development; Musical development; Historical-cultural Psychology

1 | INTRODUÇÃO

Quando pensamos em educação musical de bebês e crianças pequenas, parece ser consenso entre pesquisadores e educadores de diversas linhas teóricas que a questão do desenvolvimento infantil como um todo deva ser considerada. E, nesse sentido, a psicologia do desenvolvimento pode ser uma importante

aliada: conhecer as necessidades da criança, suas formas de se relacionar com o mundo em geral e com o mundo sonoro em particular, suas aquisições em diversas áreas, enfim, tudo o que diz respeito ao seu desenvolvimento global é importante e afeta as possibilidades de desenvolvimento e educação musical.

Nessa direção, este trabalho tem como objetivo pensar algumas relações entre música e desenvolvimento infantil no seu duplo aspecto: como a música, enquanto uma forma específica de linguagem, afeta o desenvolvimento da criança e, por outro lado, como aspectos específicos do desenvolvimento afetam a constituição de uma musicalidade nela. Essa reflexão se faz necessária na medida em que muitas práticas corriqueiras com música são usadas nas instituições escolares de um modo aleatório e vazio, pois, como aponta Maffioletti (2001), não cumprem nem objetivos musicais nem quaisquer outros. Para avançar em relação a essas práticas destituídas de valor educativo, porém, é necessário avançar no conhecimento teórico sobre a criança em suas relações com a música.

Falar em desenvolvimento infantil do ponto de vista da psicologia, entretanto, é uma simplificação, pois existem várias abordagens psicológicas do desenvolvimento, cada uma com pressupostos distintos e, portanto, levando a questionamentos e, ainda que indiretamente, a soluções pedagógicas diferentes. Sem desconsiderar as contribuições trazidas pelas diversas linhas da psicologia do desenvolvimento, neste trabalho assumo como aporte teórico os princípios da psicologia histórico-cultural, que teve no russo Lev Semenovich Vigotski seu grande expoente, mas contou também com pesquisadores em várias partes do mundo que seguiram princípios semelhantes, mesmo que a partir de outras bases. Entre esses pesquisadores está o francês Henri Wallon que, a rigor, não representa a psicologia histórico-cultural, pois não se filia, como Vigotski, a uma linhagem de pesquisadores marxistas, mas segue fundamentos teóricos que permitem colocá-los em diálogo. Esse pensamento, pela abrangência e complexidade com que trata as questões do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, pela forte preocupação que teve pelas questões educacionais, tem se mostrado bastante promissor na tentativa empreendida por diversos pesquisadores em superar certas dicotomias que por muito tempo predominaram na educação e sobretudo na música (como musical/não musical; técnica/estética; teoria/prática; individual/social; criação/interpretação etc.), enfraquecendo as possibilidades de uma educação musical mais incluyente. Esse fato me levou a desenvolver uma pesquisa que visa trazer as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação musical em geral, da qual o presente trabalho é um pequeno recorte. Trata-se de uma pesquisa bastante abrangente e que acolhe diversas pesquisas menores, com temas mais pontuais, como é o caso do desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, mas sempre com o objetivo de colocar em discussão os pressupostos epistemológicos da perspectiva histórico-cultural e sua aplicabilidade à música.

De acordo com a abordagem teórica aqui assumida, o desenvolvimento humano

é um processo histórico e complexo de apropriação cultural no qual nosso aparato biológico, dado no nascimento e individual para cada ser, sofrerá modificações em função das nossas experiências individuais e de nossas práticas sociais. Sendo assim, cada grupo cultural contribuirá ou não, pelas práticas que propõe, para que os seus indivíduos possam ter determinadas aquisições e, ao mesmo tempo, cada indivíduo, por ter experiências únicas, desenvolverá uma *personalidade* dentro das possibilidades coletivas. Um ponto importante a ser destacado é que, estando o processo de desenvolvimento totalmente atrelado às práticas sociais, a questão da aprendizagem (formal ou informal) e as interações sociais adquirem grande destaque nessa linha de pensamento. Dito de outro modo, para que haja qualquer forma de desenvolvimento é preciso que haja algum tipo de aprendizagem mediada por outros indivíduos. O contexto social, assim como o meio físico, nesse sentido, não são apenas panos de fundo sobre os quais o desenvolvimento acontece; eles são constitutivos do indivíduo e de todas as suas possibilidades ou impossibilidades de desenvolvimento.

Sem a intenção de esgotar todas as discussões possíveis dentro da grande temática a que se propõe este trabalho, o texto foi estruturado em dois tópicos principais. Inicia com uma reflexão sobre a centralidade do meio ambiente e das interações sociais no desenvolvimento. Num segundo tópico são abordadas algumas questões específicas relativas aos bebês. As últimas considerações reforçam a necessidade de um olhar atento e uma participação ativa do educador musical em relação à criança e suas interações.

2 | A QUESTÃO DO MEIO NO DESENVOLVIMENTO

De acordo com a psicologia histórico-cultural, o meio desempenha um papel fundamental no desenvolvimento. Tanto para Wallon (1975), quanto para Vigotski (2010), o desenvolvimento da criança se dá através de uma sucessão de diferentes modos com que ela se relaciona com diferentes meios ambientes (que, para ambos os autores, inclui tanto o meio físico quanto o social) em cada etapa. Estudar a criança, dessa forma, é, em grande medida, estudar como se constituem essas relações.

Uma característica importante do meio é seu caráter relativo e dinâmico, já que ele exerce influências diferentes em idades diferentes e para crianças com experiências pessoais particulares. Não há, pois, a ideia de um determinismo, nem tampouco de uma fixidez no modo como o meio afeta o desenvolvimento: “Em cada fase se constitui, entre os recursos da criança e o meio, um sistema de relações que faz que eles se especifiquem reciprocamente: o meio não é o mesmo para todas as idades.” (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p.63).

Estando o desenvolvimento da criança totalmente atrelado às relações que ela estabelece com os diferentes meios, e sendo estes, por sua vez, circunscritores de possibilidades interacionais, pode-se dizer que da especificidade dessas relações

interativas depende a aquisição e desenvolvimento (ou não) de determinadas funções psicológicas. Assim, por exemplo, uma criança oriunda de um ambiente no qual a música é um valor importante terá maiores chances de se desenvolver musicalmente. Muito provavelmente essa criança ouvirá música com frequência desde o nascimento (ou mesmo antes), terá acesso a um repertório rico e variado, talvez também seja estimulada através de brinquedos sonoros e instrumentos musicais, verá seus pais ou pessoas afetivamente próximas valorizando ou mesmo praticando música de alguma forma e usando essa forma de linguagem para interagir com ela etc. Sua relação com o ambiente sonoro, em suma, abrirá possibilidades promissoras para a constituição de uma musicalidade consistente nessa criança. Essas possibilidades, entretanto, não serão garantia de um desenvolvimento musical, pois isso dependerá também da forma como ela usará esse meio. Muitas vezes, por exemplo, é fornecido um ambiente material rico, mas a criança não é estimulada pelo meio social (as pessoas ao seu redor) a usar esses recursos em prol de seu desenvolvimento. Nesse sentido, é importante lembrar que, para Wallon (1975), há uma anterioridade do meio social sobre o físico, de tal modo que as crianças não aprendem quase nada sozinhas, apenas por tentativas e experimentações pessoais, mas principalmente por imitação dos que lhes são próximos. É o meio social, portanto, que fornecerá os estímulos necessários para que cada criança utilize ou não as condições musicais fornecidas. Há, dessa forma, um papel ativo, ou melhor, interativo, do sujeito em relação ao seu próprio desenvolvimento.

Um dos pontos mais importantes sobre a relação com o meio no desenvolvimento diz respeito ao fato de que embora a criança, no início, só possua competências muito rudimentares (que Vigotski, 2010, denomina “formas primárias”), aquilo que deve resultar ao final (as “formas ideais ou finais” de acordo com a sua terminologia que talvez nos soe hoje carregada de certo preconceito, mas não tinha essa conotação na época) já é dado pelo meio desde o começo, e todo o processo de desenvolvimento acontece justamente na interação das possibilidades iniciais da criança com essas formas finais. Diz o autor:

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, *há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início do desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2010, p. 693, grifos do autor).

Um dos exemplos usados para ilustrar esse aspecto é a aquisição da fala:

Uma criança apenas começou a falar, pronunciar palavras separadamente, como geralmente fazem as crianças que começam a dominar a fala. Mas será que, no meio onde está essa criança, já existe uma fala desenvolvida, que deverá vir à tona somente no final do desenvolvimento? Existe. A criança fala frases monossilábicas,

mas a mãe fala com a criança já com uma linguagem gramatical e sintaticamente formada, com um bom vocabulário, é claro, organicamente relacionado ao bebê, mas, em todos os casos, ela já se comunica usando uma forma desenvolvida da fala (VIGOTSKI, 2010, p. 693).

Quando pensamos no processo de aquisição da linguagem musical, essa questão é particularmente relevante, já que, entre os vários equívocos que perpassam práticas musicais com crianças pequenas, figura o pressuposto de que suas limitações musicais pedem ou justificam o uso de um repertório simplificado. Nesse sentido, vemos com frequência nas instituições apenas o uso de canções infantis elementares, muitas vezes estereotipadas, com arranjos muito simples, não raro extremamente padronizados. A despeito de suas possibilidades primárias musicais, há necessidade, segundo essa visão, que o meio forneça e estimule a interação também com formas musicais mais elaboradas, pois esta é uma das condições para o desenvolvimento, para que a criança chegue, mais adiante, às “formas ideais”. Desse ponto de vista, parece ser primordial apresentar às crianças uma pluralidade de músicas, tanto de gêneros eruditos, quanto populares e étnicos. E, mais do que apresentar, parece ser primordial estimular formas de interação, mediadas por outras pessoas, com esses repertórios, para que as crianças não os recebam passivamente, mas ajam sobre eles, transformando-os em fonte de desenvolvimento musical.

Ainda em relação a esse aspecto, outro equívoco que vemos com frequência na educação musical de crianças pequenas diz respeito à forte ênfase em um trabalho com elementos musicais muito simples (geralmente pequenas células rítmicas ou melódicas e treinamento para reconhecimento dos parâmetros sonoros), os quais são apresentados apartados das formas musicais mais complexas. O princípio parece ser o mesmo: o simples deve anteceder o complexo, as partes devem anteceder o todo, o conhecimento de elementos prepara para o conhecimento da linguagem. Também aqui se perde a oportunidade de colocar as formas musicais primárias da criança em interação com “formas musicais finais”, condição *sine qua non* para um desenvolvimento musical pleno.

A seguir, continuando a reflexão sobre a influência do meio no desenvolvimento, o foco recairá sobre os primeiros anos de vida e o meio sonoro.

3 | O BEBÊ E SUA RELAÇÃO COM O MEIO SONORO

A relação da criança com o universo dos sons começa antes mesmo do seu nascimento. Segundo pesquisas na área (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p.99; ILARI, 2006, p.273-274), a partir do sexto mês de gravidez o bebê já ouve vários sons, tanto provenientes do corpo da mãe quanto do ambiente externo. Esses sons ouvidos na fase intra-uterina (batimentos cardíacos, voz feminina, músicas ouvidas pela mãe de modo recorrente durante a gravidez etc.) provocarão, inclusive, logo após o nascimento, um efeito tranquilizador no bebê, o que tem permitido

concluir que ficam de alguma forma armazenados na memória biológica do recém nascido.

Ao nascer, o bebê começa a interagir com o mundo sonoro de diversas maneiras, tanto em função de suas necessidades mais imediatas de sobrevivência e adaptação ao meio, quanto das experiências sonoras singulares pelas quais ele vai passando. De acordo com a psicologia histórico-cultural, a criança é dotada de uma capacidade inata de troca social, pois dela depende totalmente seu desenvolvimento (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; PINO, 2005, p.67). No início, logo após seu nascimento, ela conta apenas com as chamadas funções psicológicas *naturais* (biológicas, também denominadas “inferiores”, são as que temos em comum com os animais), as quais são insuficientes para o seu pleno desenvolvimento. Para que possa desenvolver as funções *culturais* (ou “superiores”, especificamente humanas, responsáveis por todo comportamento voluntário e complexo), é preciso que a criança entre em contato com uma comunidade na qual essas funções sejam constitutivas dos indivíduos. No curso do desenvolvimento, esses dois tipos de funções (naturais e culturais) se fundirão num sistema altamente complexo (PINO, 2005, p. 43-68), de tal modo que ficará impossível separá-las novamente. Vemos, então, conforme essa perspectiva teórica, que não apenas a sobrevivência do bebê depende de outras pessoas, mas a sua própria possibilidade de desenvolvimento. Há, pois, uma centralidade na interação com o “outro” quando se fala em desenvolvimento infantil. A relação de um bebê com o mundo, portanto, não é direta (ou talvez só o seja nos primeiros dias de vida), mas sempre mediada pelo meio social.

A primeira manifestação da capacidade inata da criança de comunicação é, sem dúvida, o choro. O choro, inicialmente uma manifestação puramente biológica, vai, aos poucos se constituindo numa forma de linguagem que a criança estabelece com a mãe e demais cuidadores, permitindo que ela expresse suas necessidades mais sutis. Posteriormente, já com alguns meses, o bebê começa a utilizar outros recursos sonoros, como os balbucios, as vocalizações pré-linguísticas e as diversas formas de improvisação vocal. Essas manifestações sonoras, inicialmente talvez apenas experimentações expressivas de caráter lúdico, vão aos poucos sendo “interpretadas” por parceiros de interações sociais (pais e mães, cuidadores, outras crianças) e se constituindo em formas de comunicação, podendo tanto evoluir para a linguagem verbal quanto para a música. Vemos, portanto, que as primeiras produções sonoras das crianças muito pequenas têm uma função predominantemente interativa e, portanto, social. A rigor, não podemos considerá-las ainda nem língua nem música, mas com certeza formas rudimentares de linguagem, modos partilhados socialmente de comunicação. Nesse sentido, mesmo que a questão das origens ontológicas comuns da música e da fala conte com muitos adeptos mas não seja consensual entre os pesquisadores (ILARI, 2003; RODRIGUES;ARRAIS; RODRIGUES, 2013), a função comunicativa de muitas dessas primeiras produções sonoras dificilmente será negada.

Além de suas produções próprias, o contato do bebê com o meio sonoro se dá também através do que ele ouve, ou seja, no papel de receptor. E, desse lugar, as possibilidades são inúmeras: desde os sons do ambiente, os quais lhe servem de referência desde o nascimento, passando pelas cantigas de ninar, pelas músicas ouvidas nos mais diversos contextos, todo um universo de sons começa a habitar o mundo da criança. Também aqui a questão das relações sociais se mostra em destaque, pois muitas das músicas ouvidas terão como função principal o estabelecimento de vínculos sociais, sobretudo vínculos afetivos, os quais interferirão tanto no desenvolvimento global da criança quanto na constituição de uma musicalidade nela. De acordo com Wallon, no primeiro ano de vida da criança há a predominância do aspecto emotivo. A emoção é o “instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico” (GALVÃO, 2000, p. 43). Em pesquisas sobre o desenvolvimento musical, também a questão da afetividade tem sido destacada por diversos pesquisadores, como, por exemplo Beyer (2007) e Soares (2008).

Dessa forma, podemos dizer que a música tem para o bebê um duplo caráter mediador (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011), pois é, ao mesmo tempo, mediadora *de* e mediada *por* relações sociais. Mais do que isso, a qualidade dessas mediações provavelmente vai ser determinante na relação que cada criança construirá com a música e, conseqüentemente, nas suas possibilidades ou impossibilidades musicais futuras. Em outras palavras, as formas (a frequência, os cuidados, os repertórios, as situações e pessoas envolvidas) como a música entra na vida de uma criança muito pequena talvez exerçam uma influência muito além do que se pensa normalmente no seu desenvolvimento musical. Pesquisas com bebês têm demonstrado, de diversas maneiras, o quanto o ambiente afeta tanto as produções quanto a recepção da música. Em Beyer (2007), por exemplo, há referência a dados sobre a influência das músicas ouvidas nas improvisações vocais espontâneas de bebês, as quais são enriquecidas por elementos musicais oriundos de repertórios ouvidos com frequência. Já Soares (2008, p. 81) traz dados sobre as preferências musicais dos bebês ligadas às preferências musicais de seus pais. Adessi (2012, p.27-28), por sua vez, estuda como situações rotineiras de cuidados com o bebê, como a troca de fraldas, podem se tornar momentos ricos de interação vocal. Há, portanto, uma correlação explícita entre, por um lado, as possibilidades expressivas e a formação do gosto musical da criança, e, por outro, as informações musicais que ela absorve do ambiente. Mais uma vez reforça-se aqui a forte influência que o meio pode ter na constituição de uma musicalidade na criança e, portanto, o cuidado que devemos ter em relação a isso, seja nas instituições escolares, seja no ambiente familiar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto da psicologia histórico-cultural de que o desenvolvimento da criança está totalmente imbricado nas formas de relação que ela estabelece com o meio ambiente (considerando suas dimensões física e social), neste trabalho procurei destacar algumas questões específicas sobre as relações construídas através da música. Como consideração final destas reflexões, destaco a importância de que o educador musical tenha um olhar mais atento à criança pequena, tomando-a como um ser interativo e capaz de usar os estímulos fornecidos pelo meio em prol de seu desenvolvimento, e, ao mesmo tempo, colocando-se num papel ativo de interlocutor, imprescindível nesse processo.

REFERÊNCIAS

ADDESSI, Anna Rita. Interação vocal entre bebês e pais durante a “troca de fraldas”. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 21-30, 2012.

BEYER, Esther. As músicas do cotidiano nos processos de educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007.

CARVALHO, Ana M. A.; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ILARI, Beatriz Senoi. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, Beatriz Senoi (org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 271-302.

MAFFIOLETTI, Leda. A. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, Artmed, 2001, p. 123-134.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Helena; ARRAIS, Nuno; RODRIGUES, Paulo Maria. Variações sobre temas de desenvolvimento musical e criação artística para a infância. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita. **Música e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2013, p. 37-68.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. Apropriação da música por crianças pequenas: mediação, sentidos musicais e valores estéticos. In: SMOLKA, Ana Luiza; NOGUEIRA, Ana Lúcia (orgs.). **Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 57-83.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 79-88, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia

Peleggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1975.

MUSICALIZAÇÃO NA MATURIDADE: INCLUSÃO DE IDOSOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO MUSICAL POR MEIO DA FLAUTA DOCE E DO CANTO CORAL

Jovenildo da Cruz Lima

Universidade Federal do Espírito Santo

PPGEEDUC – Campus Alegre/ES

Serra – ES

RESUMO: Analisaremos nesta pesquisa a prática de inclusão de pessoas acima dos 60 anos por meio da musicalização com flauta doce, bem como o canto coral, buscando identificar possibilidades para a inclusão do idoso no âmbito da educação musical. A motivação para estudar essas questões decorre da insuficiência de práticas de ensino musical para este grupo e da exclusão que o mesmo sofre no contexto de práticas de ensino da Música. Dialoga com estudos na área da Didática, Música e Inclusão do idoso. Trata-se de um estudo de caso, em que se aplicou a observação e a entrevista a professores e alunos do Projeto de Extensão de Música na Maturidade na Faculdade de Música do Espírito Santo, considerando-se para tanto, esse cenário como base empírica deste trabalho, assim como possibilidades relacionadas ao ensino da música e a inclusão do idoso no âmbito de práticas de educação musical nesse contexto. Para a interpretação dos dados a pesquisa recorre aos princípios da abordagem qualitativa. A partir da análise dos dados coletados, concluímos que as práticas de ensino musical, vivenciadas no projeto de

extensão pesquisado, favoreceu a inclusão dos idosos na educação musical, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, fortalecimento da autoestima, valorização de si mesmo e motivação dos idosos participantes. Além disso, destaca-se que a educação musical mostra um campo fértil de atuação docente junto ao grupo idoso e pode resultar em aspectos positivos, contribuindo para transformar a realidade do idoso, de forma que ele se sinta agente e transformador da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Inclusão; Terceira Idade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar a prática de inclusão de pessoas acima dos 60 anos por meio da musicalização com o uso da flauta doce, como também o canto coral e busca identificar possibilidades para a inclusão do idoso no âmbito da educação musical.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso e para esse fim, foi aplicada uma entrevista semiestruturada a professora e alunos do Projeto de Musicalização na Maturidade, projeto de extensão da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), e foi aplicada a observação de suas aulas no ano de 2012.

Segundo Loureiro (2012) a situação da pesquisa em educação musical, sua organização e credibilidade como área de conhecimento científico, mostra-se em processo de evolução e consolidação, gerando pesquisas cada vez mais contextualizadas.

No cenário de atuação com o idoso, Albuquerque (2008) afirma que o processo de envelhecimento e sua consequência natural, a velhice, são uma das preocupações da humanidade desde o início da civilização. Nesse sentido, concordamos com Luz (2008) quando afirma que é preciso trabalhar com idosos, tendo por objetivo o desenvolvimento de experiências transformadoras de suas realidades, no sentido educacional amplo e, particularmente, na Educação Musical. Bréscia (2011) afirma que é indiscutível a ação da música na vida do ser humano e da sociedade e como não enxergamos a música e seus efeitos, muitas vezes não temos consciência da ação que ela exerce em nós. As pessoas idosas, por exemplo, ao ouvirem músicas pode ajudá-las a reviver sentimentos passados e isto talvez as ajude a viver melhor o presente.

No contexto de didática de ensino, destaca Bréscia (2011, p. 131), que

Músicos não nascem feitos. Ao se considerar tal afirmação, pode-se inferir que a educação musical é possível de ser levada avante com êxito. Educar é um processo que envolve um sujeito transmissor, um sujeito receptor (ou numerosos) e o que deve ser aprendido, ou seja, um professor, um aluno e uma gama de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Este processo acontece por meio do convívio, da orientação segura e da troca de experiências entre professor e aluno, assim como entre os alunos, de maneira que, ao aprender, cada aluno transforme seu meio e seja incluído no processo de transformação.

Nessa direção analisamos a seguir, considerando a base empírica deste trabalho, possibilidades relacionadas ao ensino da música e a inclusão do idoso no âmbito de práticas de educação musical.

ENSINO E INCLUSÃO DE IDOSOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Nesta seção sistematizamos reflexões sobre a prática de inclusão de pessoas acima dos 60 anos no contexto de práticas de ensino da música. Para tanto, apresentamos e discutimos os dados coletados na pesquisa de campo.

Em relação à caracterização dos sujeitos, compreendem a idade de sessenta a oitenta e dois anos, quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino, quatro sujeitos declararam ser casados e dois informaram ser viúvos (as), todos os participantes são aposentados, exceto uma informante que relatou ser dona de casa.

Para análise dos dados recorreremos aos princípios abordagem qualitativa de pesquisa, visto que nesta perspectiva, enfatiza-se mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os participantes da pesquisa, de um modo geral, tiveram contato com a música durante a infância. O Entrevistado 2, por exemplo, iniciou sua participação no Projeto Música na Maturidade depois que recebeu o convite de um familiar que já fazia parte

do mesmo projeto. Nesse contexto acessar essas atividades era a oportunidade de aprender teoria musical e leitura de partitura, por isso declarou: “[...] agora escancararam as portas da faculdade para o idoso, aí eu falei ‘Tô nessa!’. Porque há muito tempo que eu quero [...] eu não quero falar de uma carta que alguém leu para mim, eu quero ler a carta”.

Essa fala registra a importância da universalização do acesso à educação musical, assim como a garantia dos direitos a essa população, destacando a necessidade da existência de projetos e outras iniciativas que envolvam a universidade e a comunidade, e o idoso e a música. Como destaca a Constituição Federal, artigo 230 (BRASIL, 1988) “A família, a sociedade e o Estado têm o dever de acompanhar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhe direito à Vida”.

De acordo com Chachamovich (2005) a prática de atividades que mobilizem uma vida saudável e ativa durante a terceira idade é uma necessidade premente para essa população. Nesse contexto, Araújo (2006) destaca que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população brasileira acima dos 60 anos aumentou aproximadamente, em 5 milhões (1991-2000) e a projeção para 2025 é de chegar a 32 milhões. Assim, a promoção de atividades musicais, dentre outras possibilidades no campo artístico e cultural para o idoso, torna-se assunto de suma relevância visto que a musicalização na maturidade poderá contribuir para cuidar da qualidade de vida, uma questão fundamental em qualquer faixa etária (ARAÚJO, 2006).

Ao considerarmos o depoimento de uma das professoras coordenadora do Projeto Música na Maturidade, percebemos que a abordagem metodológica utilizada pela professora do projeto corrobora o que afirmam Souza e Leão (2006, p. 58), quando declaram que “o ensino para a terceira idade deve trazer uma perspectiva diferenciada ao educador musical, de forma que este realize um trabalho consciente das necessidades do grupo delimitado, bem como das práticas musicais”.

Como ressalta Luz (2008), é premente a necessidade de um profissional qualificado para atuar na musicalização de idosos, devido aumento de projetos sociais envolvendo a prática musical direcionada para eles. O autor preocupado com o perfil do professor para atuar na musicalização na terceira idade, destaca três questões importantes que carecem da atenção do profissional: “a complexidade do processo do envelhecimento, a prática musical de idosos, além dos conhecimentos específicos sobre educação na terceira idade” (LUZ, 2008, p. 45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou pesquisar uma experiência de musicalização para idosos em relação a possibilidades a inclusão de idosos na educação musical. A problemática decorreu da insuficiência de práticas de ensino musical para este grupo

e da exclusão que o mesmo sofre. Por meio de um estudo de campo, constatamos como principais benefícios da musicalização para a terceira idade: a melhora da qualidade de vida, da saúde, a reativação da memória, o aumento da autoestima e por consequência, um crescimento interpessoal e afetivo, que o favorece na aprendizagem musical.

Com base no relato dos informantes é possível inferir que todos os participantes da pesquisa mostraram melhoras na qualidade de vida. Em seus depoimentos, salientaram a importância que o Projeto de Música na Maturidade significou em suas vidas e como seus comportamentos sofreram alterações de forma positiva. O convívio com os familiares, que já era bom ficou ainda melhor. As motivações voltaram, pois agora eles possuíam um objetivo em comum, o de aprender a música de maneira sistematizada, ou seja, sob a orientação de um profissional da área, podendo ter acesso ao ensino da teoria musical e consequentemente aprender a leitura de partitura e sua aplicação na utilização da flauta doce como instrumento.

Com relação a percepção que os entrevistados tiveram em relação as mudanças que o Projeto de Musicalização na Maturidade promoveu em suas vidas, verificamos que estas se deram principalmente no aspecto emocional e social. Sobre as possibilidades destacadas por esses participantes nesse contexto, estão relacionadas ao aspecto do aprendizado musical propriamente dito e a melhora de sua qualidade de vida e sociabilidade.

A partir da análise com a professora do Projeto Musicalização na Maturidade, concluímos que as práticas de ensino musical, vivenciadas no projeto de extensão, favoreceu a inclusão dos idosos na educação musical contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, fortalecimento da autoestima, valorização de si mesmo e motivação para movimentar -se.

Por fim, ressaltamos que com base nas reflexões e análises aqui empreendidas, a educação musical mostra um campo fértil de atuação junto ao grupo idoso e pode resultar em aspectos positivos. A educação musical pode contribuir para transformar a realidade do idoso, de forma que ele se sinta agente e transformador da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sandra Márcia Lins de. **Envelhecimento ativo**: desafio do século. São Paulo: Andreoli, 2008

ARAÚJO, Alzira Maria Bittencourt de. **Musicalização na terceira idade**: experiência inovadora na educação musical. Vitória: Editora do autor, 2006.

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva.** Campinas, SP: Editora Átomo, 2011

CHACHAMOVICH, Carlos. **Qualidade de vida em idosos: desenvolvimento e aplicação do módulo WHOQOL-OLD e teste do desempenho do instrumento WHOQOL-BREF em uma população idosa brasileira.** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Psiquiatria, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012

LUZ, Marcelo Caires. **Educação musical na maturidade.** São Paulo: Som, 2008.

SOUZA, C. M. S.; LEÃO, E. **Terceira idade e música: perspectivas para uma educação musical.** In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM, 2006, Brasília. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_Ed_Mus/sessao02/01COM_EdMus_0205-144.pdf>. Acesso em: 26 de out. 2012.

NA CALADA DA NOITE? SILÊNCIO

Priscila Loureiro Reis

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: A procura pelo sentido do ser é inerente ao humano e se dá na unidade entre ser e pensar, onde o homem consuma sua plenitude de ser o humano que é, o modo como lhe foi dado participar do real. Ao longo da trajetória da Cultura Ocidental, marcada principalmente pela funcionalidade técnica, a ausência de sentido impera. O presente artigo discute a essência da música em sua unidade com o ser e o silêncio, apontando para uma musicalidade que desvela o ser e em tal desvelamento faz desencadear realidade, estabelecer sentido e constituir memória.

PALAVRAS-CHAVE: Música, silêncio, ser, sentido, memória.

ABSTRACT: The pursuit for the sense of being is inherent to the human and occurs in the unity between being and thinking, where man consumes his fullness of being the human that he is, the way that was given to him to participate of the real. Along the Western Culture trajectory, marked mainly by technical functionality, the absence of meaning prevails. This article discusses the essence of the music in its unity with being and silence, pointing to a musicality

that unveils being and in such unveiling causes reality, establish meaning and constitute memory.

KEYWORDS: Music, silence, being, meaning, memory.

Esperar o inesperado. Ver o invisível. Escutar o inaudível. Dizer o inefável.

Não se trata de um jogo de palavras opostas que apenas fazem brilhar a força dos contrários. Tal qual um labirinto em que a saída se mascara em tantas e quantas possibilidades, assim parece ser a vida do humano. O humano, na sua condição de ser uma doação do real e o próprio real se dando, é inteiramente possibilidades e para possibilidades. Nasce com sua essência de ser quem e o que somente ele pode ser e trava na vida a sua maior batalha: acessar sua essência, conhecer a si próprio, isto é, descobrir-se e desencobrir-se. Mas o que estaria encoberto no humano? Será que tal encobrimento se dá também na pedra, na árvore, na lagartixa ou numa begônia? É o que nos parece. Encobrimento e desencobrimento se dão em toda a realização de todo real que se realiza. Entretanto, o modo de desencobrimento que se dá no humano é diferente do modo de desencobrimento que se dá na pedra que é diferente do modo de desencobrimento que se dá na árvore e na lagartixa e numa begônia e

por aí afora. A diferença aqui tão enfatizada aponta para a possibilidade do humano saber ser possibilidade de desencobrimento. Entretanto, este saber não deve ser atribuído ao que comumente chamamos de capacidades e/ou habilidades exclusivas do homem por ser este um animal racional. A classificação do homem como um animal racional é uma das traduções de uma sentença aristotélica *ζῷον λόγον ἔχον*¹ – sentença esta que tenta aproximar a experiência histórica dos gregos com o modo de ser próprio do homem. De acordo com Leão (2010), a sentença grega enfatiza a experiência do viver em sua significação originária, um viver que acolhe a vigência do mistério da realidade em seus diversos modos de surgimento. Heidegger entende que a “interpretação posterior dessa caracterização do homem, no sentido de *animal rationale*, ‘animal racional’, não é, com efeito, ‘falsa’, mas encobre o solo fenomenal que deu origem a essa definição da presença.” (HEIDEGGER, 2014, p. 228). É que classificar o humano enquanto ser dotado de racionalidade supõe todo um modo de se acessar o conhecimento baseado em proposições representacionais que reduzem o mistério extraordinário do real à lógica da razão e do cálculo. A representação tenta assumir um lugar que não lhe pertence, um lugar que só pode ser ocupado por aquilo que se apresenta, se desencobre. O modo de desencobrimento que se dá no humano lhe possibilita saber ser desencobrimento não necessariamente pela sua capacidade racional de formular conceitos, mas sobretudo, pela possibilidade de acolher a vigência do mistério extraordinário do real escutando e atendendo ao apelo das questões que o interpelam: Quem sou? O que sou? Por que sou? Para quê sou? E a questão das questões, se realmente sou. É a indagação que o poeta manifesta em seus versos:

O vento sopra sem saber.
A planta vive sem saber.
Eu também vivo sem saber, mas sei que vivo.
Mas saberei que vivo, ou só saberei que o sei?
Nasço, vivo, morro por um destino em que não mando,
Sinto, penso, movo-me por uma força exterior a mim.
Então quem sou eu? (PESSOA, 2005, p. 155)

Imbuídos pelas questões, adentramos o caminho do pensamento e da reflexão numa procura pelo sentido de ser não somente isto que o humano é, mas pelo sentido do ser, isto é, o que possibilita todo e qualquer sentido.

Se fossemos embarcar na via científica², dissecaríamos nas menores partes possíveis toda argamassa que compõe o humano. Concordaríamos que é uma composição bastante complexa para muito além do corpo, isto é, tecidos, órgãos,

1 A sentença recebeu pelo menos duas traduções: *animal rationale* (o homem é um ser racional) e ser vivo, que tem língua e discurso: o homem é um ser que fala. Vale ressaltar que, a nosso ver, ambas as traduções fazem perder o vigor originário da experiência dos gregos.

2 Um trabalho desta natureza tem aparentemente um recorte científico. Neste caso, o termo “científico” não é tratado genericamente e sim enquanto fundamentação.

células, ossos, músculos, sentidos, entre outros. Saramago (1995) resumiu numa palavra aquilo que lhe pareceu ser o humano: inominável. Ser o inominável é ser o sem nome, o indefinível. Mas é certo que a ciência jamais aceitaria como definição a indefinição. Significa dizer que não é próprio da ciência admitir como possibilidade de acesso ao saber um conceito que não pode ser medido, calculado, representado, ou seja, um conceito que não pode ser conceituado. Mas por intuirmos que justamente aí reside algo de misterioso e sagrado é que preferimos percorrer outra via que não a científica para pensar a procura que se dá no humano pelo sentido de ser e pelo sentido do ser.

Um olhar desatento talvez não perceba tanta diferença entre pensar o sentido de ser o que o humano é e pensar o sentido do ser, mas algo nos pede um pouco de cautela e faz com que tenhamos o cuidado de perceber que aí se instala uma diferença primordial para o caminho de pensamento que estamos a tomar. É que estamos por demais habituados a pensar o ser enquanto verbo de ligação, mas restrito a esta classificação nos parece que o ser perde seu caráter originário de potência e vigência.

O entendimento gramatical a que está reduzido o verbo ser como uma mera ligação implica o esquecimento ontológico, isto é, o esquecimento da questão fundamental que se impõe para toda e qualquer coisa – o esquecimento não acidental acerca da questão – o que é o é? (JARDIM, 2005, p. 166, grifo do autor)

Jardim (2005) esclarece que o pensamento baseado nas proposições representacionais, muito características na e da Cultura Ocidental, impõe a adequação de ideias como fundamento para constituição de conceitos. Na verificabilidade de uma afirmação, como por exemplo, o quadro é branco, pergunta-se o que é quadro, pergunta-se o que é branco, verifica-se se há adequação entre estes dois termos e a partir daí constata-se se a frase é correta ou não. Entretanto, não se pergunta o que é o é! Este passa totalmente despercebido, mas se procuramos pelo sentido do ser, urge tirá-lo da gaveta do esquecimento e trazê-lo para o pensamento.

Antes de qualquer tentativa de pensarmos a questão do ser, é preciso esclarecer de antemão a completa impossibilidade de defini-lo. O ser não cabe em conceitos, em proposições, em formulações. Se nossos maiores esforços se concentrarem na tentativa de esgotar o ser em definições, reconhecemos que estaremos sempre fadados ao fracasso. Contudo, não é por isto que não possamos perguntar pelo ser e adentrar o caminho da reflexão. É verdade que por vezes, ao longo deste trabalho, recorreremos a conceituações, mas são apenas aproximações que encontramos para estabelecer um diálogo com as questões que estamos tratando. É verdade também que não conseguiríamos fazer de outro modo. Vale ressaltar que nossa pretensão não é responder às questões, mas colocá-las tal qual elas já se apresentaram a nós. Colocamos a questão do ser por ele próprio já ter se anunciado, de alguma maneira. Uma vez escutado seu apelo, já não é mais possível ignorá-lo. Só nos resta escutar, cada vez mais atentamente, pois pensar o ser é o que se apresenta a nós como o mais digno de ser pensado. No âmbito deste trabalho, nossa tentativa é pensar o ser em

sua relação primordial com o silêncio e a música.

Inicialmente, podemos nos aproximar do modo como Heidegger coloca a questão do ser. Para o pensador, o ser pode ser pensado como “a ‘força silenciosa’ do poder que quer, isto é, do possível.” (HEIDEGGER, 2009, p. 30). Se outrora afirmamos que o humano enquanto doação do real é inteiramente possibilidades e para possibilidades, como força silenciosa do possível o ser é A possibilidade das possibilidades, isto é, o que faz com que, de algum modo, tudo o que vigora ou não possa vir a vigorar, o que faz com que tudo o que se apresenta ou não possa vir a se apresentar, o que faz com que tudo o que está encoberto possa vir a se descobrir.

A relação entre silêncio e música no pensamento do ser tem sido, para nós, cada vez mais emblemática pela proximidade destas três vigências. Ao admitirmos o ser como a força silenciosa do possível enquanto A possibilidade das possibilidades, podemos nos aproximar do silêncio como uma de suas facetas (do ser). Significa: silêncio enquanto condição de e para possibilidades de um dizer, sendo ele próprio um dizer. Pensar o silêncio como condição de e para possibilidades de um dizer, sendo ele próprio um dizer, implica sair da esfera dicotômica que antagoniza silêncio e som como se o silêncio fosse ausência de som e vice-versa. Somente escapando desta relação binário-opositiva é possível pensar música e silêncio como uma unidade que diz o ser, música como voz do silêncio, música enquanto possibilidade do dizer propriamente dito. O fato de o discurso musical dizer o inaudito³ aproxima música e silêncio numa unidade que desvela o ser em tudo o que desencadeia realidade. O discurso do ser é o discurso dos discursos e requisita toda nossa atenção nos convidando a uma disponibilidade de sincronia, diacronia, sintonia, aguardo, espera, escuta, entrega.

Antes de prosseguirmos cabe abrir um parêntese para esclarecer que nas questões que referimos anteriormente a cerca do modo de desencobrimento que se dá no humano, a importância não está tanto no *quem* sou ou no *o que* sou ou no *por que* sou ou no *para quê* sou. Se há alguma importância em atender o apelo de tais questões, e nós cremos que é importantíssimo, pensamos que é muito mais pela localidade para a qual elas, as questões, nos enviam. E que lugar é este?

A palavra “lugar” significa originariamente ponta de lança. Na ponta de lança, tudo converge. No modo mais digno e extremo, o lugar é o que reúne e recolhe para si. O recolhimento percorre tudo e em tudo prevalece. Reunindo e recolhendo, o lugar desenvolve e preserva o que envolve, não como uma cápsula isolada mas atravessando com seu brilho e sua luz tudo o que recolhe de maneira a somente assim entregá-lo à sua essência. (HEIDEGGER, 2012a, p. 27)

O lugar para o qual somos enviados pelas questões é o lugar onde somos entregues à nossa própria essência: lugar de habitação em que o homem habita e concomitantemente é habitado, “morada do homem: o extraordinário.” (HERÁCLITO apud LEÃO, 1980, p. 133); lugar de reunião que faz convergir pensamento, mistério, espanto, encanto, saber e necessariamente não-saber; lugar de procura em que se

3 Na contramão do senso comum, pensamos o inaudito aqui como uma comunhão do dito e não dito.

busca o sentido de ser o humano que somos e não somos; lugar de cura (cuidado) que salvaguarda, ainda que apenas em parte, o ser, este sim, um agir inaugural que não cessa de acontecer _condição para todo e qualquer sentido; lugar de vibração que faz soar e ouvir na calada da noite o canto das musas, a música primeva onde se dá “o mais alto grau de realização de qualquer real.” (LEÃO, 2010, p. 38); lugar de recolhimento onde vigoram silêncio, escuta e fala; lugar de solidão em que se conjuga a mais íntima convivência; lugar de convivência em que se conjuga a mais íntima solidão; lugar de quietude que faz consonância com linguagem; lugar de angústia perante a compreensão de poder-ser, a cada instante, tantas e quantas possibilidades. É neste lugar que é possível romper limites e transcender fronteiras espaço-temporais para esperar o inesperado, ver o invisível, escutar o inaudível e dizer o inefável.

1 | PARA ALÉM DA FUNCIONALIDADE DE TUDO E TODOS

O despertador toca. Programado pelo homem para programar o despertar do homem, o despertador pronuncia o som do tempo medido, anunciando *Krónos*. Acostumado com o tempo medido, o homem atual pula da cama e inicia sua série de fazeres. E são tantos! No ritmo acelerado da vida moderna, o irromper do dia traz consigo o ímpeto para a pressa, impulso para uma produção cada vez mais exagerada embora insuficiente. Fascinado pela ciência e pela técnica, o homem moderno ou pós-moderno, tendo acolhido a vigência destas, tenta dominar, controlar, prever, determinar, comandar e conduzir aquilo que não pode ser dominado, controlado, previsto, determinado, comandado e conduzido: o real.

Parece que era outro o tempo em que os recursos tecnológicos ainda não exerciam tanta influência sobre o homem. Paira momentaneamente em nós a dúvida se este é um mero saudosismo em relação ao passado ou se de fato as transformações tecnológicas trouxeram consigo um modo distinto de se apreender e constituir mundo. Pensando mais profundamente esta questão a dúvida se dissipa e percebemos que o contrário é que é verdadeiro. Significa que foi um modo distinto de se apreender e constituir mundo, mais especificamente o modo da Cultura Ocidental, que fez com que a técnica e seu desenvolvimento trouxessem consigo as transformações tecnológicas que na época atual tanto influenciam o humano.

Na calada da noite? Angústia. Sim, uma profunda angústia em relação ao ofuscamento de saber, informação, tecnologia e fazeres vigentes na contemporaneidade da Cultura Ocidental, época de superficialidades, efemeridades, banalizações. Tamanha angústia não se dá apenas pelos excessos já mencionados, mas principalmente porque estes excessos tentam sufocar, por assim dizer, o pensamento que pensa o sentido do ser. É verdade que pensar a dimensão originária do ser é inerente ao humano, independente da época e cultura em que está inserido. Entretanto, o alarido técnico-científico ocupou de tal forma a existência do homem que este, em geral, não

se abre para as possibilidades do que não seja previsível, calculável e funcional. Seu contentamento com o ter é sempre insuficiente, pois o ter só pode abarcar plenamente o ser quando o homem se apropria deste, tomando posse do que se é. Mas, quando se esquece de pensar o sentido do ser, cada vez mais se faz presente o vazio que se dá na ausência do sentido. Por isto, “urge o pensamento do sentido.” (HEIDEGGER, 2012b, p. 59).

Mas afinal o que estamos chamando de sentido? O que estamos chamando de ser? E o que estamos chamando de sentido do ser? Numa primeira aproximação apresentamos o ser como A condição de possibilidade das possibilidades de todo e qualquer sentido, mas esta colocação ainda não esclarece muito as coisas. A grande dificuldade que encontramos para responder estas questões é a impossibilidade de esgotar o ser e o sentido numa definição, como já explicitamos anteriormente. Mas esta é a expectativa, na qual já estamos inseridos pela tradição técnico-metafísica, de respondê-las objetivamente através do discurso. Na referida tradição, o pensamento metafísico é o eixo norteador em que se passou a buscar o fundamento da totalidade dos entes por meio de toda uma operação intelectual, lógica e racional para estabelecê-lo como conceito. Nestas bases, o homem deixou de apreender o real desde o próprio real, isto é, desde como o próprio real se diz, se mostra, se apresenta, para adequá-lo e correspondê-lo a um conjunto de parâmetros pré-estabelecidos. Entretanto, a pergunta pelo ser não pode ser respondida pelo discurso, isto é, pelas definições e adequações, onde se tenta representar algo por um outro algo logicamente comprovado.

É que o ser não somente não pode ser definido, como também nunca se deixa determinar em seu sentido por outra coisa nem como outra coisa. O ser só pode ser determinado a partir de seu sentido como ele mesmo. Também não pode ser comparado com algo que tivesse condições de determiná-lo positivamente em seu sentido. O ser é algo derradeiro e último que subsiste por seu sentido, é algo autônomo e independente que se dá em seu sentido. (LEÃO, 2010, p. 204)

Mas, poderá argumentar o leitor, se o ser não pode ser definido, de que adianta perguntar por ele? Se não pode ser conceituado, a pergunta pelo ser não serve pra nada? Não tem utilidade alguma? Ora, contra-argumentamos, desde quando as questões que nos tomam tem que ter alguma utilidade, tem que servir para alguma coisa? Aliás, desde quando tudo tem que ter alguma utilidade e serventia? Respondemos: desde quando a técnica moderna passou a vigorar como principal matriz pulsante. Na vigência da técnica como dimensão tudo é pensado no âmbito da funcionalidade causal, onde só tem valor o que é útil para os sistemas de produção e consumo. Disto resultou a correlação de sujeito e objeto.

É esta a distorção fundamental que se arraiga em nosso modo de ser moderno: a realidade se esgota na correlação de objetividade- subjetividade. Em todo espectro de relações da modernidade, a alternativa de sujeito e objeto exerce uma decisão de essência: a decisão de que na funcionalidade de tudo e de todos reside o sentido de ser e realizar-se, mora o vigor originário do valor e da verdade. (LEÃO, 2010, p. 159)

A funcionalidade de tudo e de todos nos impede de ver o real tal qual ele se

mostra. A funcionalidade de tudo e de todos nos impede de escutar o real tal qual ele se diz. A funcionalidade de tudo e de todos nos impede de perceber o real tal qual ele se apresenta. Ver, escutar e perceber querem dizer uma unidade de apreensão do real, isto é, de tudo o que se mostra, de tudo o que se diz e de tudo o que se apresenta. É que na funcionalidade, o homem tenta decidir como, quando, em que medida e a causa pela qual o real se manifesta. O que nos parece tão difícil aceitar ou compreender é que o real independe do humano! No relacionamento do homem com o real, o homem não é nem sujeito nem tampouco objeto, mas é ele também doação do real (sem deixar de ser o próprio real em sua dinâmica). O real se dá, se mostra, se diz e se apresenta no humano, mas não apenas no humano, não é exclusivo ao humano e muito menos pode ser determinado ou controlado pelo humano. Na tentativa de manipular o real para obter algum controle ou segurança, o homem reduziu tudo e todos ao nível da funcionalidade correndo o risco dele próprio se tornar apenas mais um recurso técnico. É o que nos alerta Castro:

O conhecimento dito técnico-científico nunca é neutro, embora nele o valor determinante seja a eficiência do funcional. Mas eficiência para quê? O perigo está em aliciar e tornar o ser humano apenas mais um instrumento funcional num mundo funcional, fazendo do ser humano apenas “recurso técnico” e um consumidor. (CASTRO, 2015, p. 25)

Mas vamos com calma. Falávamos do ser e agora falamos do real. O que é isto a que estamos chamando de real? O real é doação do ser em seu movimento de aparição, eclosão, presentificação. Neste sentido, as questões referentes ao ser e ao sentido do ser ou mesmo quaisquer outras questões que nos interpelam são doação do real. As questões, em si mesmas, não tem uma função, não cumprem um papel. As questões simplesmente nos tomam ou não. São as questões que nos dão um aceno, nos fazem um apelo. A nós, cabe tão somente escutar este apelo e o modo como nós, humanos, podemos fazê-lo é pensando.

Assim, pensar o ser e o sentido do ser não é questão de utilidade ou funcionalidade. Aliás, na perspectiva do mundo funcional consolidado na relação causa-efeito pensar o ser é mesmo inútil, uma vez que não gera lucro, não contribui para o desenvolvimento econômico e, portanto, não tem valor, mas sobretudo porque não é causa-efeito. Justamente desta relação causal queremos nos desviar para retornar ao lugar das questões que fazem um apelo ao homem sobre o ser e o sentido.

No pensar, o ser se torna linguagem. [...] no pensar, o *sentido* do ser se torna *linguagem* do ser. E é na sua escuta que o homem pode apreendê-la. [...] Humanizar-se é aprender a pensar, porque nele se dá o sentido de ser e do ser. E nele e por ele, o humano encontra o seu lugar no todo da realidade, porque pelo pensar realiza o sentido do que é em suas possibilidades. (CASTRO, 2014, p. 188, grifos do autor)

Na unidade entre ser e pensar, o homem consuma sua plenitude de ser o humano que é, o modo como lhe foi dado participar do real. De todos os entes o homem é o único capaz de pensar sobre si e sobre a essência do que é ser não apenas o humano

que é, mas o ser que faz acontecer realidades e estabelecer sentido. “Sentido, enfim, é compreender-se sendo o que já desde sempre se é.” (CASTRO, 2015, p. 33). Somente na unidade entre ser e pensar, para além da funcionalidade de tudo e de todos, é que o homem ainda pode não se deixar automatizar e resistir à vigência técnico-científica moderna como se esta fosse o único modo de apreensão do real. Somente na unidade entre ser e pensar, para além da funcionalidade de tudo e de todos, é que o homem ainda pode se encantar com o mistério do real se desvelando e admitir sua pequenez e finitude perante o mistério da vida e da morte, da terra que germina flores, frutos, brotos e raízes, dos oceanos grandiosos, das incontáveis espécies de insetos e animais, aos quais o próprio homem nomeou por lhe ser entregue o mistério da linguagem. Somente na unidade entre ser e pensar, para além da funcionalidade de tudo e de todos, é que o homem pode reconhecer que não possui absolutamente nenhum controle sobre o mistério do real e que “nada mais é do que a ponta do fio de cabelo no flanco de um cavalo.” (CHUANG TSU apud MERTON, 2003, p. 133).

Na calada da noite? Música. Ao refletir sobre a falta de sentido que o pensamento no Ocidente percorreu desde o imperialismo técnico-científico, optamos por deixar de lado o utilitarismo à que também a música se inseriu para pensar a música enquanto realização e realizadora do real, música que manifesta o ser. Ao assumirmos este caminho não significa que não consideramos os diversos papéis que a música cumpre em nossa sociedade, embora de fato não consideremos. Mas, nos parece um grave problema reduzir a música ao cumprimento de determinados papéis e funções. Afinal, tudo o que é útil acaba no inútil em algum momento, “o que é útil terminará por determinar sua própria inutilidade.” (JARDIM, 2013, p. 51). Para esta reflexão propomos uma hipótese: imaginemos que a música não contribui no raciocínio lógico, não desenvolve a coordenação motora, não estimula a memória, não interfere na capacidade de concentração, e por aí afora. Se a música não colaborasse nestes aspectos citados ou noutros, então ela não serviria para nada? Não teria utilidade? Deixaríamos de escutar ou fazer música pelo fato de que ela não contribui para alguma coisa neste sentido a que estamos pensando? Qual foi a última vez que escutamos uma música e tivemos a sensação de que o tempo parou? Qual foi a última vez que paralisamos diante uma música e rimos, ou choramos, ou sentimos alguma coisa que palavra nenhuma seria capaz de exprimir? Qual foi a última vez que fomos tocados, encantados, desarrumados internamente, mexidos e remexidos, pelo impacto de uma música?

Colocado dessa maneira, parece que vamos gradativamente caindo numa armadilha. É que nos parece que neste sentido, a música continua reduzida a alguma funcionalidade, mais especificamente a de provocar e/ou produzir emoções, sentimentos. Mas nesta afirmação percebemos ainda que a essência da música continua a nos escapar, pois em sua essência, a música não se reduz nem à funcionalidade de provocar e/ou produzir emoções.

Na calada da noite? Silêncio. É que pensar a música como manifestação

do ser requer de nós a disponibilidade para uma escuta que só é possível se nos recolhermos da balbúrdia, da agitação, do cotidiano, do impessoal onde se tenta padronizar tudo e todos para as finalidades pretendidas. Tal recolhimento possibilita não uma paralisia, como muitos tendem a pensar, mas uma certa movimentação. Não estamos pré-ocupados, entretanto, com a medida em que se dá este movimento, mas sim com o fato de que há necessariamente algum movimento. E que movimento é este? A questão que se põe no sentido manifestante da música nos movimenta de um lugar desconhecido, inabitado, do ainda não-sabido, para as possibilidades de uma experiência. Se não fosse assim, a questão não seria questão! Mas o que quer dizer experiência?

Toda procura advém sempre enquanto experiência. Todo conceito advém sempre enquanto experiência [...] Das experiências surge um aprendizado, passível de ser ensinado, porque é um saber baseado em conceitos, por exemplo, um carpinteiro que ensina o aprendiz a fazer móveis. Das experiências surge uma aprendizagem, algo absolutamente pessoal e impossível de ser ensinado, porque não é redutível aos conceitos. A aprendizagem é experiência das questões. (CASTRO, 2011b, p. 215)

Justamente por não ser redutível aos conceitos, não nos é possível prever que tipo de saber pode resultar de tal experiência com a música. E nem é nossa intenção. Aliás, a maior presunção do intelectualismo calculável-metafísico tem sido a de querer pré-ver e pré-fabricar saberes e significados enquadrando tudo, inclusive a música, em algo servil e utilitário. O desvio deste pensamento é necessário, pois a música é literalmente imprevisível, principalmente se considerarmos o caráter de invisibilidade das duas dimensões que a compõem: o som e o silêncio. O que nos é possível é tão somente experimentar a música colocando-nos inteiramente à escuta, experimentar a música a partir do apelo originário do ser, experimentar a música como o desvelamento do ser. Na dimensão originária da música, o desvelamento se dá numa dinâmica essencial de desencobrimento onde o silêncio é condição de possibilidades e para possibilidades de um dizer que se mostra e de um mostrar que se diz, isto é, linguagem, isto é, sentido, conforme nos aponta Jardim (2013). Ora, o som acontece a partir do silêncio, condição de possibilidades, sua voz, sua fala. Pensar a música como a fala do silêncio implica necessariamente ouvir a música escutando o silêncio. Escutar o silêncio é necessariamente uma escuta do real, de tudo o que é, de tudo o que se apresenta e se mostra. Somente no pensamento calculável e calculista o silêncio poderia ser ausência, mas, originariamente pensando, silêncio é um modo de pronúncia do real, é um modo como o real se apresenta, é, portanto, presença.

A reflexão a cerca do silêncio em seu relacionamento com o dizer inaudito da música é uma meditação a cerca da espera necessária em tudo e por tudo o que se diz, se mostra, se faz presente, surge, nasce, aparece _ eclosão do real, desencadeamento de realidade, acontecer de realizações. A música, sendo um dizer que irrompe no e do silêncio, nos convida a uma atitude de sintonia, diacronia, sincronia, aguardo, escuta, entrega, espera. Tal espera se contrapõe com a atitude apressada do homem

atual, uma pressa que o coloca num fazer permanente e automático, numa ânsia por resultados rápidos e objetivos. Intercambiar a falta de sentido no pensamento acelerado que calcula com a escuta do sentido no pensamento sereno que espera, tomando a música e o silêncio como caminhos de reflexão é um convite que beira uma provocação. Tal provocação nos instiga a nos despirmos, ainda que não inteiramente, mas em alguma instância, da relação causal a qual o pensamento ocidental nos inseriu para percorrermos a via da escuta. A escuta de que? Do silêncio. E por que consideramos tão importante ouvir o silêncio? Porque “é na musicalidade do silêncio acontecendo que o ser se dá.” (CASTRO, 2011a, p. 103).

2 | O QUE NA MÚSICA É MUSA, SENTIDO E MEMÓRIA

Escutar o silêncio, colocar a música como sua fala e pensar este dizer musical como uma possibilidade de desencadeamento de realidade pode parecer estranho aos nossos ouvidos modernos. Para uns pode sugerir uma experiência mística; para outros um jogo de palavras redundantes; para outros ainda um emaranhado de termos abstratos. Mas não se trata nem de misticismo nem de redundância nem de abstração. Trata-se de pensar o movimento da música no dizer desvelante do real, cuja linguagem se dá no silêncio. Este dizer não nos parece místico mas mítico; não redundante mas circundante; não abstrato mas concreto. Vimos que um dos problemas da modernidade se concentra em reduzir tudo, inclusive a música, à causas e efeitos para cumprimento de finalidades. Não é à toa que temos música para festejar, música para dançar, música para apreciar, música para interpretar, música para analisar, música para vender, música para comprar, música para... Mas será que é possível vislumbrar alguma instância em que a música não seja para? No âmbito da funcionalidade, a música perdeu o vigor de ser o que originariamente é. Precisamos perguntar pela essência da música para penetrarmos com mais profundidade em seu dizer mítico, circundante e concreto.

Perguntar pela essência de alguma coisa é perguntar aquilo que ela é. O que é o é da música? A cada vez que perguntamos pela essência de algo nos afastamos necessariamente das proposições representacionais promovidas pela funcionalidade causal. Então nos é possível estabelecer outras relações com as coisas que não a das funções. O caminho implica em escutarmos o que as palavras dizem originariamente, isto é, palavras que dizem não porque se tornaram símbolo das coisas, mas porque nomeiam as coisas pelo que elas originariamente são. O que diz a palavra música em seu sentido originário? O que a palavra música nomeia?

Não é possível nos aproximar do sentido originário de música sem recorrermos à cultura arcaica grega, lá onde se deu os primeiros passos do que chamamos hoje de Ocidente. É importante, entretanto, considerar que o termo originário revela muito mais do que habitualmente entendemos. Não se trata de um momento cronológico que

marca o início de uma era. Resgatar o sentido originário de música é uma tentativa de captar o que não cessa de se doar enquanto música, a despeito das transformações que possam ter ocorrido ao longo da Cultura Ocidental. Mas é verdade que para resgatar seu sentido originário precisamos fazer uma retrospectiva para o contexto em que o termo música se deu. Vejamos:

A palavra música se diz em grego ἡ μουσική, e significa a arte das musas. A palavra é claramente aparentada com musa, não apenas com respeito à semântica, mas também sob o ponto de vista fonético. A palavra musa aparece quase por inteiro na palavra música, e é incontestável que possuem o mesmo radical. (JARDIM, 2005, p. 144)

Para os gregos, o termo ἡ μουσική (*mousikè*) tinha um sentido muito mais amplo do que habitualmente consideramos. Era uma forma adjetivada de musa, no contexto mítico, qualquer das nove deusas filhas de *Mnemosyne* e *Zeus*. De acordo com o mito, *Zeus* convoca *Mnemosyne*, deusa da memória, para partilhar o leito com o intuito de gerar divindades que pudessem lembrar a sua vitória sobre os deuses do Olimpo. As musas foram geradas no intuito de fazerem memorar os feitos de *Zeus*, isto é, conservar seus feitos na memória, não deixá-los cair no esquecimento. É da essência das musas, portanto, a capacidade de constituir memória e o modo como elas (as musas) o faziam era cantando. É assim que nos chegou o entendimento de musa como palavra cantada. A partir desta primeira colocação temos a aproximação entre música, musa e memória. Esta aproximação é determinante para o sentido originário de música, pois no sentido mais radical (em sua raiz) que possa ter, música é a palavra cantada que constitui memória.

Um segundo aspecto importante a ser observado na cultura arcaica grega se instala na oralidade, dado que o modo de apreensão da realidade nesta tradição era essencialmente auditivo. Numa era em que a escrita ainda não tinha sido inventada, o saber só podia ser constituído pelo que não podia ser esquecido, isto é, pelo que podia ser conservado na e pela memória. A palavra memória dita numa época em que a escrita ainda não havia sido desenvolvida traz um sentido muito distinto da memória dita numa época em que o acesso ao conhecimento só é legitimado pelos suportes da escrita. É até difícil para nós imaginar este cenário totalmente isento de livros, jornais e recursos promovidos pelo desenvolvimento cada vez mais acentuado da tecnologia como câmeras televisoras, computadores, celulares e talvez o ápice de todos os recursos, a internet, capaz de aproximar distâncias num grau jamais visto. O excesso de informação a que estamos expostos hoje a todo instante nos inebria de tal maneira que não é possível dar conta de tanta informação, de tanto conhecimento, de tanto saber. Muito menos possível é conservar tanta informação, tanto conhecimento e tanto saber na memória.

Mas nem sempre foi assim, nem sempre o conhecimento, que permitiu o desenvolvimento das culturas e suas manifestações, esteve reduzido às páginas de

um livro, às folhas de um jornal ou mesmo às gravações operadas pelas câmeras de cinema ou tevês, meios fonomecânicos etc. Conservar a memória já foi muito mais árduo do que possa nos parecer. No processo de conservação da memória, e com ela da identidade e da unidade cultural, a música, ou melhor dizendo, o-que-na-música-é-música, a musicalidade, foi o mais alto grau de possibilidade tecnológica possível. Só o musical merecia ser memorável. Isto é, só o que pudesse integrar a musicalidade era passível de ser memorável. Claro está isto, numa época histórica em que o homem era o suporte de sua própria memória. A partir da instauração da dicotomia entre o homem e sua memória, dicotomia vigente hoje, evidentemente fica muito difícil se compreender a música em sua relação com o que, para o homem, seja e possa vir a ser necessariamente memorável. (JARDIM, 2005, p. 180)

Quem era este homem que não acessava o conhecimento por meio de suportes tecnológicos, mas que trazia consigo o suporte supremo de sua própria memória? Quem era este que não recebia o conhecimento por meios de comunicação, mas era ele detentor do máximo poder da tecnologia de comunicação da época? Este era o *aedo*, o poeta-cantor. Na cultura oral grega, o poeta não era rechaçado, muito menos era um moleque de recados⁴. Pelo contrário, era quem estava mais próximo do saber, acima muitas vezes até mesmo dos reis. Ele ouvia o canto das musas, guardava seu canto na memória e assim passava a obter o poder de cantar, e com seu canto o poder de instaurar realidades, transpassar fronteiras, fundar conhecimento. O sábio era o poeta, aquele que não somente conservava na memória o que não podia ser esquecido como transmitia isto que não podia ser esquecido pela palavra cantada. As musas cantavam para o poeta que cantava para os homens comuns. A relação do poeta com as musas e com a memória é fundamental para compreendermos o sentido originário de música, pois com o poeta o sentido do canto se instaura. Vejamos como Torrano contextualiza o poeta na cultura arcaica grega:

Nesta comunidade agrícola e pastoril anterior à constituição da *pólis* e à adoção do alfabeto, o aedo (i.e., o poeta-cantor) representa o máximo poder da tecnologia de comunicação. Toda a visão de mundo e consciência de sua própria história (sagrada e/ou exemplar) é, para este grupo social, conservada e transmitida pelo canto do poeta. É através da audição deste canto que o homem comum podia romper os restritos limites de suas possibilidades físicas de movimento e visão, transcender fronteiras geográficas e temporais, que de outro modo permaneceriam infranqueáveis, e entrar em contato e contemplar figuras, fatos e mundos que pelo poder do canto se tornam audíveis, visíveis e presentes. O poeta, portanto, tem na palavra cantada o poder de ultrapassar e superar todos os bloqueios e distâncias espaciais e temporais, um poder que só lhe é conferido pela Memória (*Mnemosyne*) através das palavras cantadas (Musas). (TORRANO, 1992, p. 16, grifos do autor)

O dizer cantante do poeta numa cultura oral tinha mesmo o poder de constituir uma espaço-temporalidade tão própria que modificava as experiências dos homens e assim era pela possibilidade que seu canto possuía de constituir mundo e mundos, pela possibilidade de seu canto instaurar sentido. O saber do poeta era “um saber produzido não pela habilidade gerada pela representação, mas para se efetuar como o que, em se realizando, se apresenta.” (JARDIM, 2005, p. 186). Jardim nos indica

⁴ Moleque de recado é uma expressão irônica usada por Gilvan Fogel (2007, p. 43) para enfatizar a funcionalidade atribuída ao poeta na modernidade.

a ligação íntima que os gregos mantinham com a dimensão poética, esta capaz de desencadear realidade e conduzir do desconhecido ao conhecido, do encoberto ao desencoberto. Inteiramente distinta da dimensão poética é a dimensão técnica (assimilada pela modernidade ocidental), justamente a que viria se tornar o principal modo de apreensão do saber na cultura marcada pela escrita, pela representação. Mas há um dado curioso: ambas as palavras, técnica e poética, dizem de um produzir, mas não qualquer produzir, dizem de um fazer, mas não qualquer fazer. O que faz com que o produzir da técnica seja diferente do produzir da poética? Será que sempre foi assim? Por que a cultura oral grega é marcada essencialmente pela dimensão poética enquanto a cultura gerada pelo desenvolvimento da escrita, talvez a maior de todas as tecnologias, é marcada essencialmente pela dimensão técnica? Compreender a diferença entre a dimensão técnica e a dimensão poética nos aparece assim como um terceiro aspecto relevante no encaminhamento para a essência da música como palavra cantada que estabelece sentido e constitui memória.

Heidegger (2012b) nos conduz ao entendimento de que a palavra técnica (no grego τέχνη, *tékhnē*), em sua essência, se dá como um modo de desencobrimento e isto tanto nas habilidades artesanais, quanto nas habilidades artísticas referentes às belas-artes, como ainda na assimilação ou produção de conhecimento. Técnica, pensado desta maneira, é possibilidade de fazer ser algo que não era; é possibilidade de fazer aparecer algo que não estava presente; é possibilidade de desencobrir algo que estava encoberto. No entanto, “o decisivo da τέχνη não reside pois, no fazer e manusear, nem na aplicação de meios, mas no desencobrimento mencionado. É neste desencobrimento e não na elaboração que a τέχνη se constitui e cumpre em uma pro-dução.” (HEIDEGGER, 2012b, p. 18). A palavra produção não é pensada aqui como fabricação ou rendimento. Em seu sentido etimológico a palavra produção “é constituída pelo prefixo *pro* (*hervor*) – para frente, para diante – e do verbo *ducere* (*bringen*) – conduzir, levar. Produção como fazer sair, aparecer, trazer à luz, apresentar” (MICHELAZZO, 1999, p. 159). Produzir, em sentido grego, é ação da poética. A palavra poética se diz no grego antigo ποιήσις (*poiésis*) e aponta para um “deixar-viger o que passa e procede do não vigente para a vigência” (PLATÃO apud HEIDEGGER, 2012b, p. 16). Temos assim que poética se refere a um produzir, a um fazer ser algo que não era, a um fazer aparecer algo que não estava presente e a um desencobrir algo que estava encoberto. Por pertencer à produção, técnica essencialmente pertence à poética, é algo poético. A diferença decisiva entre técnica e poética se dá na trajetória da Cultura Ocidental, onde a técnica foi perdendo seu sentido originário de um produzir marcado pelo desencobrimento para se converter num produzir marcado pela exploração. Esta a principal diferença entre ambas as dimensões, pois ao receber um caráter de exploração, a técnica dá ao movimento de desencobrimento um sentido de utilidade, de funcionalidade.

O modo de exploração vigente na técnica moderna transformou o relacionamento do homem com a natureza, do homem com a terra e por que não dizer do homem

com o homem. Explorando a natureza, explorando a terra e explorando a si mesmo o homem parece ter perdido o interesse em tudo o que não lhe pareça útil, que não tenha alguma finalidade, que não sirva para alguma coisa. Mas alguém pode contra-argumentar dizendo que a técnica também possibilita assombro, espanto e encanto. E não deixa de estar correto, afinal é mesmo impactante cada nova descoberta que a técnica produz. Haja visto pelos meios de transporte, só para citar um exemplo, que de pernas passou a cavalos e carruagens e bicicletas e carros e navios e trens e aviões e helicópteros e submarinos (não necessariamente nesta ordem). Distâncias que puderam ser encurtadas graças à técnica, muito útil para oferecer conforto e facilidades no viver. Entretanto, o encantamento com o desencobrimento baseado na utilidade tem duração, está fadado a terminar logo que qualquer outra coisa substitua sua função. Na vigência da técnica como dimensão o sentido se ausenta.

O modo de desencobrimento da dimensão poética é inteiramente outro. O dizer poético “designa aquela linguagem que mais se aproxima do ser” (MICHELAZZO, 1999, p. 141). Nada tem a ver com exploração nem com utilidade ou inutilidade, mas com uma abertura a tudo o que foge do lugar-comum, do cotidiano, do óbvio e do previsível abrindo possibilidades para a singularidade e a novidade com que o real a cada vez se apresenta. A dimensão poética é a unidade de ser e pensar, referida anteriormente; é a possibilidade de perceber o mistério articulado com o encanto frente ao revelado, desvelado, desencoberto. “Por isso mesmo é que a musicalidade é sempre poética, pois nela se dá e acontece a *poíesis*. Essa é a unidade vigorante e irradiante que funda todo o acontecer do nada em tudo. [...] Sempre se faz presente a unidade como o a-ser-pensado, pois é não-causalidade. Só o nada, o silêncio, o vazio está dado.” (CASTRO, 2011, p. 116). O que na música é música é o que na poética é poética, o fundar do acontecer do nada em tudo, o desencadeamento de realidade, o desencobrimento do real.

A unidade de música e poética traz a experienciação do acontecimento de *alétheia*, palavra que chegou a nós como verdade, mas que carrega um sentido bastante diferente do que habitualmente conhecemos. O termo grego *alétheia* para verdade em seu sentido originário não tem a ver com correção ou adequação de conceitos. Esta é a tradução que nos chegou na modernidade. Em seu sentido grego originário, *alétheia* aponta para um desvelamento, passagem do encoberto ao desencoberto, do velado ao desvelado. A palavra *alétheia* traz em sua origem a negação de *Léthe*, palavra grega para esquecimento. O alfa privativo é a negação do esquecimento. A palavra *alétheia*, deste modo, aponta para um não esquecimento. Ora, o esquecido é o que permanece oculto. O não esquecido é o que permanece não ocultado. *Alétheia* é, assim, a não ocultação do que não pode ser esquecido, um processo dinâmico de aparição, de desencobrimento. O que não pode ser esquecido é o que deve ser lembrado e o que deve ser lembrado se articula diretamente com o memorável. *Alétheia*, verdade, é, portanto, acionamento de memória. O dizer mítico, circundante e concreto da música é o dizer poético que possibilita sair de um espaço-tempo linear-cronológico para

adentrar um espaço-tempo incomum, não usual, imprevisível, onde ainda é possível se encantar e/ou se assombrar com *alétheia*, movimento de velamento e desvelamento do real. A essência poética configura uma unidade com a essência da música como experiência de *alétheia*, numa musicalidade desvelante que estabelece sentido e constitui memória.

3 | NA MUSICALIDADE DO SILÊNCIO

Desde o início deste trabalho colocamos a questão do ser e do sentido em sua articulação com a música e o silêncio. Percorremos a trajetória da Cultura Ocidental em que tudo, inclusive a música, foi reduzido a uma funcionalidade apontando que em seu sentido originário música não se reduz ao cumprimento de uma função pré-determinada. No dizer mítico, circundante e concreto da música nos aproximamos de sua essência enquanto musicalidade capaz de desencadear realidade, estabelecer sentido e constituir memória. A partir destas colocações podemos fazer algumas provocações: onde podemos inserir a música instrumental, se tomamos a palavra cantada como ponto de partida para a essência da música? Tudo o que tem musicalidade é música? O que chamamos de música na atualidade da Cultura Ocidental conserva o sentido originário de música que desenvolvemos ao longo deste trabalho?

É preciso esclarecer que não há cisão entre música instrumental e música vocal. Esta separação é mais uma das categorias propostas no percurso da Cultura Ocidental cujo saber é baseado no método científico. Qual é o mecanismo da ciência senão isolar o objeto de seu contexto e conceituá-lo segundo seus atributos? Ora, dizer que uma música é instrumental porque não possui uma letra sendo cantada é anular a essência da música e criar uma dicotomia que não existia em seu sentido originário. E isto porque toda palavra é instrumental! Não instrumental no sentido técnico, como meio para um fim, mas no sentido de instrumento musical propriamente dito. É que toda palavra possui um ritmo próprio e uma entonação própria, de acordo com quem diz e como diz. Toda palavra carrega consigo uma musicalidade própria. A palavra é instrumento não pelo significado que comporta, mas pela sua musicalidade. É a musicalidade da palavra que possibilita estabelecer sentido e não seu significado. Música não se restringe assim à música vocal por ser esta a única que canta. E isto porque todo instrumento (musical) é palavra! É que todo instrumento possui um ritmo próprio e uma entonação própria, de acordo com quem toca e como toca. Todo instrumento carrega consigo uma musicalidade própria. O instrumento é palavra na medida em que o instrumento canta com sua musicalidade, do modo como somente ele pode cantar. É a musicalidade do instrumento que possibilita estabelecer sentido e não seu significado. Música não se restringe assim à música vocal ou música instrumental. Então toda palavra é música? É se for capaz de estabelecer sentido e constituir memória. Não é se não for capaz de estabelecer sentido e constituir memória. Toda música instrumental é música? É se for capaz de estabelecer sentido e constituir

memória. Não é se não for capaz de estabelecer sentido e constituir memória. Toda música é música? É se for capaz de estabelecer sentido e constituir memória. Não é se não for capaz de estabelecer sentido e constituir memória. Vivemos numa era em que jamais se produziu tanta música e vivemos numa era onde jamais se viu tanta escassez de música. Não nos cabe aqui apontar exemplos para diferenciar o que é música ou o que não é música, pois isto pareceria arrogância e até mesmo arbitrário de nossa parte. Nossa intenção foi apontar um princípio que possibilite a discussão: é música tudo o que com sua musicalidade estabelece sentido e constitui memória. Mas o que tem a ver o silêncio com tudo isto que foi posto? Como pode haver musicalidade no silêncio? “Toda realização musical é ontológica, porque, originando-se no *logos* do ser, são a voz/canto do silêncio, luz irradiante. Ser é Silêncio. Este não é o fim do processo, do acontecer incessante, é seu princípio, o originário.” (CASTRO, 2011a, p. 121).

A unidade de música e silêncio se apresenta como um movimento dinâmico gerador de sentido e memória. Silêncio vela o ser sendo condição para seu desvelar. Música desvela o ser sendo condição para seu velar. Ser é a unidade de silêncio e música na medida em que guarda em si esta tensão de velamento e desvelamento. A musicalidade do silêncio é a musicalidade do ser em tudo o que vela e desvela. Na musicalidade do silêncio o ser se diz.

REFERÊNCIAS:

CASTRO, Manuel Antônio de. Musicalidade: o penhor de aprender e ensinar. **Terceira margem:**

Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Pós-Graduação, Ano XV, n.25, jul-dez., p. 93-125, 2011a.

_____. **Arte: o humano e o destino.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011b.

_____. Pensar. In **Convite ao pensar.** Coord. e org. Manuel Antônio de Castro... [et. al.] – 1. ed. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 187 e 188, 2014.

_____. **Leitura: Questões.** 1. ed – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2015.

FOGEL, Gilvan. O desaprendizado do símbolo (a poética do ver imediato). **Revista TB,** Rio de Janeiro, out. – dez., p. 39-51, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo.** Trad. Emmanuel Carneiro Leão. – 3 ed. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

_____. **A caminho da linguagem.** Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback – 6 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. **Ensaios e conferências.** Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback – 8. ed. – Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012b.

_____. **Ser e tempo.** Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback – 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes;

Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2014.

JARDIM, Antonio. **Música: vigência do pensar poético**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

_____. Poética: o modo essencial de pronúncia do real. **O sagrado, a arte e a filosofia**. Renata Tavares, Everton Grein (org.). São Paulo, SP: LiberArs, vol. 2., p. 45-67, 2013.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Diagrama. Heráclito. Fragmentos. Origem do pensamento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

_____. **Aprendendo a pensar II**. 3 ed. Teresópolis, RJ: Daimon, 2010.

MERTON, Thomas. **A via de Chuang Tzu**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MICHELAZZO, José Carlos. Do *um* como princípio ao *dois* como unidade: Heidegger e a reconstrução ontológica do real. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999.

PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Alberto Caetano / Fernando Pessoa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TORRANO, Jaa. **Teogonia. A origem dos deuses**. 2 ed. São Paulo: Iluminuras, 1992.

NEGOCIANDO DISTÂNCIAS NAS AULAS DE MÚSICA: REFLETINDO SOBRE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL MEYER

Helen Silveira Jardim de Oliveira

Colégio Pedro II

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: o presente artigo tem por objetivo compartilhar algumas reflexões de nossa tese de doutorado defendida no ano de 2014 cujo título foi: *Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino*. O trabalho consistiu num estudo de caso de caráter qualitativo que se propôs a investigar a natureza dos argumentos apresentados por discentes, docentes e representantes institucionais (chefe de departamento, coordenadora administrativa e membro do apoio pedagógico) sobre a importância de ensinar e de aprender música em duas instituições: uma escola pública federal e um projeto de extensão. Ressaltamos que parte do título de nossa tese e deste artigo foram inspirados nas contribuições de um dos autores que fundamentaram nossas reflexões: Michel Meyer. Ele conceitua a retórica como a negociação da distância entre pessoas a respeito de uma questão. Com base no pensamento desse autor e analisando os argumentos apresentados pelos sujeitos da pesquisa nos questionários aplicados, foi possível enunciar alguns princípios de negociação de distâncias na sala de aula. Tais princípios não consistem

em prescrições e sim, orientações para ação docente.

PALAVRAS-CHAVE: aulas de música, problematologia, Michel Meyer.

ABSTRACT: The present article aims to share some reflections of our PhD thesis defended in the year of 2014 whose title was: *Teaching and learning music: negotiating distances among the arguments of students, teachers and educational institutions*. The work consisted of a qualitative nature case study with a purpose to investigate the essence of arguments presented by students, teachers and institutional representatives (head of department, administrative coordinator and a member of the pedagogical support) about the importance of teaching and learning music in two institutions: a federal public school and an extension project. We emphasize that part of thesis and this article title was inspired by the contributions of one of the authors who motivated our reflections: Michel Meyer. He conceives rhetoric as the negotiation of the distance between people about an issue. Based on the thought of this author and analyzing the arguments presented by the research subjects in the questionnaires, we postulated some principles of negotiation of distances in the classroom. Such principles do not consist in prescriptions, but guidelines for

teaching activities.

KEYWORDS: music lessons, problematology, Michel Meyer.

1 | INTRODUÇÃO

Refletir sobre o espaço escolar é algo que sempre nos fascinou como pesquisadora, pois compreendemos que, nesse local, sentidos e significados são desvelados e renovados, diferentes vozes dialogam, inúmeros argumentos são apresentados e distâncias são negociadas.

A partir dessa perspectiva, o trabalho de pesquisa intitulado *Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino*, defendido no ano de 2014, consistiu num estudo de caso de caráter qualitativo que se propôs a investigar a natureza dos argumentos apresentados por discentes, docentes e representantes institucionais (chefe de departamento, coordenador administrativo e membro do apoio pedagógico) sobre a importância de ensinar e de aprender música.

Os alunos, professores e representantes institucionais envolvidos na referida pesquisa integravam o Colégio Pedro II, uma escola pública federal do município do Rio de Janeiro que possui ensino de música desde a sua fundação e a Escola de Música de Manginhos, um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ressaltamos que esses ambientes possuem características bem distintas em relação ao ensino/aprendizado de música.

Os argumentos analisados na pesquisa foram gerados por questionários com quatro perguntas abertas, que “são aquelas que levam o informante a responder livremente com frases ou orações” (BARROS; LEHFELD, 2007). Interpretamos as três diferentes visões abrangidas pela pesquisa, tendo como base as categorias do *Tratado da Argumentação* (2005) e outras oriundas de autores do campo da Educação Musical, do Currículo e do Multiculturalismo.

A análise dos argumentos foi fundamentada na contribuição teórico-metodológica de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), autores do *Tratado da Argumentação* e da *Nova Retórica*. A Nova Retórica, ainda pouco conhecida e utilizada em trabalhos das áreas da Educação e Educação Musical, pretendeu reabilitar as opiniões dos sujeitos, trabalhando com um raciocínio não demonstrativo, concebendo as verdades como não absolutas, logo, provisórias. “[...] como construção teórico-metodológica que instiga o pensamento, temos que ressaltar suas contribuições para uma melhor compreensão do homem e da sociedade e, nessa perspectiva, também para a educação” (OLIVEIRA, 2011, p. 100).

Além disso, Perelman (1982, p. 12) aponta que a *Nova Retórica* se propõe a “incitar à ação, ou pelo menos criar uma disposição para agir”. Ou seja, ela não é uma teoria que trata das formas como o orador pode mudar as convicções de um auditório apenas para conseguir sua adesão intelectual. Há o desejo de que haja uma

mudança de atitude por parte do auditório. Em linhas gerais, “oradores” são aqueles que proferem discursos com o objetivo de persuadir um auditório. “Auditórios” são grupos heterogêneos, o conjunto das pessoas o que o orador deseja influenciar com sua argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Ao longo da pesquisa, foi possível conceber as aulas de música como um espaço de constante argumentação. Um espaço onde as distâncias estão em constante negociação (MEYER, 1998, 2002, 2005, 2007), um local em que o questionamento pode e deve ser incentivado permanentemente. Para Meyer (2002, p. 268), discípulo de Perelman, a “retórica é a negociação da distância entre os indivíduos a propósito de uma questão”. As distâncias são sempre geradas por visões diferenciadas acerca de uma questão ou de um problema. Ou seja, a relação argumentativa, em muitos momentos, será permeada de opiniões conflitantes e divergentes.

Oliveira (2008), inspirado em Meyer (2002), acredita que a escola deva ser um espaço de interlocução constante. Concordamos com os autores, pois no cenário escolar estão presentes os interesses dos alunos, os interesses dos docentes, que ministram as aulas, e os interesses das instituições de ensino, em que alunos e professores encontram-se inseridos. Logo, há uma convivência de interesses dinâmicos e diferenciados que, ora são conciliáveis e ora são demasiadamente conflitantes. Isto significa que a todo o momento apresentamos e refutamos argumentos, deparamo-nos com dilemas e encontramos resistências! Ou seja, podemos dizer que as distâncias precisam ser negociadas permanentemente na educação.

óbvio que muitas vezes o espaço das aulas, independentemente da área de conhecimento, é entendido com um espaço de argumentação e negociação de distâncias. Outras vezes, apenas como um espaço de transmissão de conteúdos pelo docente – conteúdos esses que muitas vezes são escolhidos pelo chefe de departamento, coordenadores e professores – no qual o aluno não tem vez e nem voz. Essa é uma realidade, que a nosso ver, deve ser alvo de reflexões e até mesmo de transformação.

Entendendo que as aulas de música constituem-se num ambiente argumentativo e de constante negociação, enfocaremos o pensamento de Meyer, autor que foi um dos pilares do referencial teórico de nossa tese. Por meio da articulação dos argumentos apresentados pelos sujeitos nos questionários da nossa pesquisa com as categorias apresentadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Meyer (2002), autor focalizado nesta comunicação, foi possível enunciar alguns princípios de negociação de distâncias na sala de aula. Tais princípios não consistem em prescrições, mas sim, orientações para a ação docente.

2 | O PENSAMENTO DE MICHEL MEYER

Meyer, discípulo de Perelman, ocupou a cadeira do mestre na Universidade Livre de Bruxelas e também se dedicou ao estudo da retórica. Ele nos traz uma abordagem

no estudo da argumentação, que foi denominada de problematologia. Consideramos que suas contribuições, apesar de não focalizarem diretamente a educação nem a educação musical, são férteis para as duas áreas. Apresentaremos nesta comunicação uma breve síntese da sua abordagem.

A natureza do pensamento de Meyer não é proposicional, e sim, interrogativa. Ele afirma que o proposicionalismo (pensamento que parte de uma premissa para se chegar a uma conclusão) além de se opor à problematologia, não incentiva a interrogatividade. Sobre essa questão, o autor coloca que

Em conclusão, não há raciocínio humano em que não esteja presente a interrogatividade. Nem mesmo o raciocínio lógico. Nem mesmo no raciocínio lógico e necessário. Simplesmente, comporta-se de modo diferente. As questões são eliminadas *a priori*, enquanto, em todos os outros raciocínios, as questões permanecem subjacentes e podem ressurgir porque não são eliminadas à partida, ainda que pareça que sim graças a uma apresentação de respostas que consegue passar despercebida devida à habilidade do retor (MEYER, 2002, p. 273).

Como já fora mencionado na introdução deste artigo, para Meyer (2002), a retórica consiste na negociação da distância, entre diferentes indivíduos, sobre alguma questão. Tratando especificamente dessa negociação no ambiente escolar, Oliveira (2008), inspirado no referido autor, aponta que certos enunciados não se enquadram no modelo óbvio de predicação. Isto quer dizer que para uma pergunta, muitas vezes esperamos uma única resposta: aquela que nós desejamos. A predicação pode ser vista como a maneira de se qualificar ou de complementar informações sobre algo.

Essa não obviedade pode ser vista na Educação Musical, como por exemplo, em atividades que envolvam a percepção e a apreciação musical. O professor pode oferecer uma música a ser apreciada e desejar que o aluno perceba determinados elementos. Todavia, o aluno pode não perceber exatamente o que o docente espera e, sim, outras características, outros elementos que também são plausíveis. Isto significa que alguns enunciados podem ser problematizados de formas diferenciadas:

Quando menciona a existência de uma distância entre os indivíduos, Meyer chama a atenção para o fato de que um mesmo enunciado pode perfeitamente ser compreendido por duas pessoas de modos bastante distintos. A negociação dessa distância sugere que ela pode ser tanto encurtada quanto ampliada, razão pela qual a retórica não se coloca como panacéia salvadora da humanidade. Ela permite, sem dúvida, chegar a solução razoáveis para os diferentes conflitos, mas não garante a resolução cabal dos mesmos nem impede que outras formas de encerrar a discussão, como o uso da violência sejam eliminadas (OLIVEIRA, 2008, p. 10).

Nesse sentido, Meyer apresenta o *tríptico problematológico*, que seria uma tripla forma de questionamento: quanto ao sujeito, ao predicado e a quem profere o discurso (enunciador). Reportando-me às palavras do próprio Meyer, “há uma argumentação baseada nos factos, na sua qualificação e no direito do orador a argumentar” (MEYER, 2002, p. 275).

Para Meyer, existe uma “diferença problematológica”, ou seja, há uma diferença entre quem questiona e quem responde, em termos argumentativos. Além de termos

“n” possibilidades de resposta (s), essa (s) resposta (s) podem não encerrar uma discussão, ou seja, elas podem ter um “teor apocrítico” reduzido, já que a resposta apocrítica é aquela que anula (encerra) o questionamento. Cada resposta pode gerar novas questões, facultando assim a produção de uma problematização constante. Infelizmente, muitas vezes, nas aulas de música nos valem do argumento de autoridade para encerrar uma discussão, inibindo, assim, que os alunos prossigam em algum questionamento.

Durante as aulas de música podemos perceber que, em diversos momentos, há até espaço para questionamento, visando a algum acordo, mas também constatamos que, em certas situações, uma vez firmado um acordo, não existe a possibilidade de se retornar ao questionamento dele.

Com base em Meyer (2002) e no mestre Perelman (2005), afirmamos que não devem existir acordos eternos e atemporais. Acreditamos que o meio-termo pode balizar as discussões e o professor pode agir como mediador das questões que forem suscitadas, renovando, juntamente com os alunos, os acordos anteriormente estabelecidos.

Com base nas contribuições de Meyer, percebemos que a argumentação, o diálogo e a problematização podem se constituir num caminho interessante, promissor, suscitando um constante exercício por parte do docente e discente. Lembramos que cada problematização e interrogação vêm acompanhadas de variadas interpretações e que essas devem ser acolhidas e analisadas individualmente e coletivamente.

claro que refletir sobre uma relação problematológica entre professores, alunos e instituições de ensino não é uma tarefa fácil. Se a escola se posicionar como um espaço de favorecimento dessa interlocução, talvez isso seja possível.

Com relação à Problematologia, seu grande mérito é, conforme foi dito, o de reabilitar a função interrogativa do pensamento, chamando a atenção para aquilo que, à primeira vista, se achava fora de questão [...] o resgate da interrogatividade, desde que não se converta na prática de interrogar apenas pelo prazer ou pelo dever de interrogar, é bastante positivo. [...] é possível perceber o quanto é preciso saber negociar as distâncias que separam os indivíduos a respeito de questões aparentemente simples, sendo a Problematologia um caminho fecundo, quando não levada a extremos, para estabelecer tal negociação (OLIVEIRA, 2011, p. 102-103).

3 | PARA NEGOCIAR DEVE HAVER PRINCÍPIOS?

A investigação dos argumentos de alunos, professores e representantes institucionais, realizada em nossa tese permitiu-nos perceber alguns “princípios” sobre a negociação de distâncias. Destacamos que tais “princípios” não consistem em prescrições, mas em sugestões que podem suscitar reflexões. Esses “princípios” são uma tentativa de “sistematizar” alguns elementos, algumas recorrências que acontecem no ambiente argumentativo. Neste artigo não pretendemos mergulhar em

cada um deles, apenas apresentar sua ideia em termos gerais.

Constatamos, no dia a dia, que nem sempre os diferentes oradores e auditórios estão interessados em iniciar um diálogo. Dessa forma, como primeiro “princípio”, acreditamos que para que exista negociação de distâncias, é fundamental haver uma predisposição dos indivíduos ao diálogo, isto é, o auditório deve ter o desejo de minimizar a distância que o separa do orador. Conforme o nosso entendimento, caberá ao orador tentar identificar se há essa predisposição ou não, isto é, o início de um diálogo fértil deve ter o “desejo de” como primeiro objeto de acordo.

Nesse sentido, é essencial que os diversos objetos de acordo — as condições prévias que permitem iniciar um processo argumentativo — sejam conhecidos e respeitados. Por exemplo, se um auditório de alunos aprecia um determinado gênero musical, possivelmente não conseguiremos iniciar um diálogo com ele criticando ou depreciando esse gênero, pois não haverá a adesão inicial para prosseguirmos a argumentação.

Como segundo “princípio”, é vital ratificar que os oradores e os auditórios sejam grupos heterogêneos. Todavia, não devemos permitir que a heterogeneidade torne-se um problema, gerando ou reforçando incompatibilidades. Defendemos que ela seja uma aliada. Sendo assim, é fundamental que o orador procure conhecer os auditórios com os quais lida (seu meio sociocultural, suas características, seus interesses) e busque também o seu autoconhecimento. Para nós, um bom orador é aquele que tem a capacidade de equilibrar e ponderar suas habilidades e limitações junto ao auditório, articulando-as da melhor maneira possível. Consideramos que tais ações podem fazer toda a diferença no diálogo.

Creemos que o professor, ao exercer o papel de orador, deve estar atento a essas ações e que, em certas situações, ele deve se preparar antes de iniciar uma discussão. A tomada de consciência a respeito das características, qualidades e limitações pessoais (quando se desempenha o papel de orador) e do outro (quando se desempenha o papel de auditório) pode subsidiar o desenvolvimento da argumentação. Oradores e auditórios podem se diferenciar em muitos aspectos, porém entendemos que esses, ao invés de se confrontarem, podem se complementar de modo positivo, trazendo riqueza ao processo argumentativo.

Como terceiro “princípio”, entendemos que é necessário promover a alternância quanto a quem se coloca como orador e como auditório. Tal alternância pode ser vista como uma inversão de papéis entre quem argumenta (orador) e quem avalia tais argumentos (auditório). Acreditamos que no processo argumentativo não se deve priorizar uma única voz, pois todos os envolvidos no diálogo têm algo a acrescentar. Uma pessoa, ao desempenhar a função de orador, deve incentivar que os auditórios deem sua opinião, que participem, apresentando suas contribuições e sugestões, tentando minimizar, na medida do possível, as distâncias existentes.

Como quarto “princípio”, devemos ter a clareza de que os acordos são temporais,

ou seja, que os mesmos podem ser renovados, desde que orador e auditório desejem reabrir a discussão sobre determinado tema ou assunto. Consideramos que esse aspecto é um elemento fundamental, pois muitas vezes a interlocução é impedida pelo fato de se acreditar, equivocadamente, que os acordos devam ser rígidos, engessados e inflexíveis. Acordos renováveis permitem, em certa medida, que todos os envolvidos no processo educativo possam ter suas necessidades atendidas. Dessa forma, consideramos que não há vencedores ou perdedores no processo argumentativo.

Como quinto “princípio”, também é importante perceber que há um tempo para a definição desse acordo. Mesmo discutindo assuntos polêmicos, deve haver um limite para os questionamentos sobre um determinado assunto ou questão, pois decisões precisam ser tomadas e ações implementadas, mesmo que futuramente venham a ser revistas. Segundo nossa percepção, esse “princípio” é um desafio no processo argumentativo. Discussões longas e sem prazos para “encerrar” não levam a lugar nenhum, podendo ocasionar desconforto e desinteresse.

Como último “princípio”, por ora, acreditamos que a negociação de distâncias pode implicar em mudança de atitude: ouvir o outro, tendo apreço por suas opiniões; respeitar as decisões acordadas, ceder quando for preciso e interpretar um fato, assunto ou fenômeno sob um prisma diferenciado. Sabemos que negociar distâncias pode ser um momento de tensões, contradições e até mesmo de simulações, mas reconhecemos que a negociação pode gerar transformações individuais e coletivas.

No processo de negociação, as distâncias podem ser ampliadas ou reduzidas, isso dependerá da articulação dos argumentos promovida pelo orador e pelo auditório. Então, cremos que a negociação de distâncias pode acarretar soluções plausíveis (razoáveis) para os diversos conflitos, mas não impede que, infelizmente, uma discussão possa ser encerrada de outras maneiras, como, por exemplo, usando a violência.

Consequentemente, entendemos que a negociação de distâncias é uma estratégia que pode ser bem-sucedida, mas também pode ser falível, pois, em inúmeras situações no dia a dia escolar, temos que tomar decisões que não podem esperar. O sucesso da negociação de distâncias também depende do tempo disponível para o diálogo e da habilidade de quem a utiliza.

Sabemos que dialogar e negociar não são tarefas fáceis, mas entendemos que, através de tais ações, podemos traçar um planejamento conjunto e avaliar as aulas, revelando, dessa maneira, possíveis pontos de equilíbrio (não um consenso) entre os argumentos de alunos, de professores e de instituições.

Ressaltamos ainda que nosso intuito é poder refletir com maior profundidade sobre esses “princípios” em nossa pesquisa de pós-doutorado. Sendo assim, o que apresentamos até então é fruto de um pensamento inicial, inspirado nas conclusões de nossa tese.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Negociar não é fácil, mas, a nosso ver, é um elemento essencial no espaço escolar. É um desafio à ação docente, mas também, uma ferramenta a nosso dispor. Percebemos que estamos vivendo em uma sociedade em que há uma grande dificuldade em ouvir o outro e considerar as diversas vozes presentes.

Dessa maneira, em algumas situações, constatamos um desânimo em relação ao processo educativo porque as pessoas consideram que as discussões pedagógicas entre os diferentes oradores e auditórios não levam a lugar nenhum. No entanto, consideramos que uma das formas de superarmos o autoritarismo e a verticalização das decisões é pelo viés da argumentação. E foi justamente o que defendemos em nossa tese e o que tentamos expor nesta comunicação.

Acreditamos que, na educação, não há receitas a serem seguidas, o que existem são experiências construídas a cada dia por meio de complexas interações em diversos ambientes argumentativos. Cremos que experiências positivas, geradas pelo diálogo, devem ser compartilhadas servindo de exemplo, subsídio e inspiração a outros docentes.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MEYER, Michel. **Questões de linguagem, retórica, razão e sedução**. Lisboa: Edições Setenta, 1998.

_____. A problematologia como chave para a unidade da retórica. In: MEYER, Michel; CARRILHO, Manuel Maria; TIMMERMANS, Benoit. **História da Retórica**. Lisboa: Temas e Debates, 2002. p. 265-298.

_____. **Qu'est-ce que l'argumentation?** Paris: Vrin, 2005.

_____. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.

OLIVEIRA, Renato José de. Modernidade e escola: contribuições da retórica para pensar a ação educativa. In: Colóquio Franco Brasileiro de Filosofia da Educação, 4., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2008. p. 1-14.

_____. A Nova Retórica, a problematologia e a educação. In: LEMBRUGER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de (Org.). **Teoria da Argumentação e educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 91-106.

PERELMAN, Chaïm. **The realm of rhetoric**. Tradução de William Kluback. Notre Dame: Notre Dame University, 1982.

_____; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NOVA TRANSCRIÇÃO DE “NOITE DE LUA” DE DILERMANDO REIS PARA VIOLÃO SOLO FUNDINDO A PARTE DOS DOIS VIOLÕES COM BASE NA GRAVAÇÃO ORIGINAL

Breno Raphael de Andrade Pereira

UFAL, Licenciatura em Música

Maceió – Alagoas

RESUMO: Este artigo tem como escopo, por meio de nova transcrição, sugerir a execução da peça Noite de Lua de modo mais fiel ao áudio original. Essa nossa transcrição diferencia-se das demais pela semelhança com a gravação deixada pelo compositor, contrastando com os demais arranjos disponíveis no grave desvio com relação à *forma*, baixos e ritmo. Ao ouvir a gravação original de Dilermando e comparar com as partituras disponíveis ou com os vídeos na internet de interpretes percebemos um grande desvio com relação ao que foi gravado. Para fins de credibilidade, a transcrição é analisada quanto ao estilo de escrita de Dilermando Reis com base no levantamento feito por Pires (1995) assim como são analisadas sua fraseologia e harmonia. A comparação por conta do leitor da versão antiga com a nova aqui proposta é recomendável. O grande trunfo deste artigo é o de que não encontramos nenhum trabalho nessa direção.

PALAVRAS-CHAVE: Dilermando Reis. Noite de Lua. Correção. Análise.

ABSTRACT: The article's scope is, through new transcription, to correct of the most known

issues the serious error with respect to form, bass and rhythm. Either, when listening to an original recording of Dilermando comparing with the large used scores or with the videos on the internet we noticed a great deviation from what was recorded. The piece is analyzed under the Dilermando Reis style writing based on the survey done by Pires (1995) as well as its phraseology and harmony. The reader must compare the old version with my new version. The great asset of this article is to find no work in that direction yet.

KEYWORDS: Dilermando Reis. Noite de Lua. Correction. Analysis.

1 | INTRODUÇÃO

Primeiramente foi feito a comparação entre vídeos e partituras com a gravação do LP de 1961 da Continental e constatado as incongruências. Percebemos, por meio de vídeos no Youtube, que até no exterior esses erros não foram corrigidos – a despeito de existirem duos tentando simular a gravação, estes não corrigem a forma e ainda faltam alguns detalhes contidos na gravação. Em seguida foi feito uma análise harmônica, rítmica, formal e melódica da partitura de *Noite de Lua* da BANDEIRANTE EDITORA MUSICAL LTDA – outras partituras disponíveis na internet

feitas por amadores foram analisadas e constatamos que se trata de uma cópia ou variação da edição da BANDEIRANTE (ressalte-se que a versão da BANDEIRANTE foi lançada antes da gravação por Dilermando e por isso a comparação aqui feita não leva em consideração um “erro” por parte da editora mas pretende usá-la como representativa das versões por mim conhecidas tamanha semelhança entre aquela e estas) – para que, assim, tivéssemos subsídio para apontamentos e para identificar as diferenças entre gravação, a partitura na versão amplamente conhecida e a versão que propomos; no entanto não haverá espaço aqui para uma comparação das duas versões por conta de limite de páginas. Este artigo iniciará-se apontando as principais características das obras de Dilermando Reis extraídas dos dados da dissertação de Pires (1995) confirmando e atualizando seus dados. E logo em seguida analisar-se-á a nossa transcrição ressaltando o que foi acrescentado ou corrigido em relação à versão da BANDEIRANTE – novamente, resalto que a comparação é meramente representativa por ser ela a primeira transcrição comercializada e por as posteriores usadas por todas as performances por mim consultadas coincidir com ela. Minha pretensão com o presente trabalho é propor a execução da minha transcrição por convergir com a gravação bem como por ter o diferencial de unir as partes dos dois violões. Ainda não encontrei alguém executando conforme a gravação. No final, o anexo de toda a partitura do arranjo por mim proposto.

2 | PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS COMPOSIÇÕES DE DILERMANDO REIS

Pires (1995) analisou várias composições de Dilermando. Aqui estão as características que Pires identificou e que se encontram em *Noite de Lua*.

I Harmonia instável da segunda parte das músicas:

Pires (1995:40-52) constata que é característico do compositor usar de estabilidade harmônica, assim como um encadeamento harmônico claro e seguindo os clichês das músicas populares, na primeira parte de suas músicas. Já a segunda parte tende a ser instável, ambígua ou mais complexa de alguma forma. Em *Noite de Lua* não percebemos essa instabilidade a não ser que consideremos uma possível ambiguidade entre as regiões de SubT e M tornando definitivamente M apenas na cadência final da parte B e B’.

II Utilização de acordes diminutos:

Há a presença de acordes diminutos ou tríades diminutas nos compassos 102 e 109 – na versão da BANDEIRANTE há também no compasso 106 como uma tríade G#°/D – não modulantes conforme os dados de Pires (1995:55-66).

III de apogiaturas:

Pires (1995:66-9) constata que é característico do compositor usar de apogiaturas superiores e, portanto, há um movimento descendente resolvendo numa nota do acorde. São quase sempre de “nona para a tônica”, “quarta para a terça” e “sexta para

a quinta”. O tempo das apogiaturas de Dilermando varia de uma semicolcheia até um compasso inteiro. Constatamos em toda *Noite de Lua*.

IV Arpejo de finalização:

Pires (1995:70-2) constata que é característico do compositor usar de arpejo na finalização das peças – exceto nas valsas. Não podemos concordar que Dilermando não use de arpejo nas suas valsas porque *Noite de Lua* contém um arpejo de finalização em todas as três partes (A, B e C), seja no último ou no penúltimo compasso da parte; duma ou doutra forma, sempre ocorre no final de frase.

3 | ANÁLISE DE NOITE DE LUA

Há alguns pontos a destacar. O primeiro é que, tendo como referência a gravação, todas as partituras disponíveis que tivemos acesso não correspondem à gravação; cremos que são provenientes, como num efeito dominó, da transcrição realizada pela editora BANDEIRANTE que desde 1952 os propagam. No caso da edição da BANDEIRANTE há incongruência da forma musical – as partes “A e C” na referida edição têm ritornelo enquanto que a gravação de Dilermando (fonte primária) não –, e está faltando detalhes do ritmo, do baixo, e da melodia. Então apresento uma nova transcrição por mim elaborada pretendendo ser mais fiel ao que foi gravado, afastando-me dos grandes desvios das outras transcrições. Ainda outro ponto a destacar é o de que na fraseologia divergimos da edição da BANDEIRANTE baseando-nos em dois critérios; são eles: 1º conhecimento da mecânica, funcionalidade e sonoridade do instrumento violão, 2º como soa ao ouvido numa *audição* (GORDON, 2000) acusmática. A partir desses dois critérios fizemos alterações perceptíveis quando comparadas ambas as transcrições como: 1ª) **“frase com ligadura torna-se acéfala”**: As razões para essa alteração são, primeiro, a de que a corda do violão usada para emitir esse trecho da melodia, e na região aguda do braço do instrumento, no andamento em que essa valsa se encontra, não sustenta a vibração a ponto de se justificar uma ligadura. A segunda razão é a de que, procurando entender o motivo de a transcrição BANDEIRANTE apresentar uma ligadura, descobrimos as prováveis razões: as de que fica visualmente menos complicado por formar-se um padrão visual e que, já na primeira ocorrência desse evento (entre os compassos 3 e 4), o dedo mais indicado na edição BANDEIRANTE para a digitação da nota subsequente é o mesmo dedo que é indicado para a digitação da nota predecessora (e essa nota subsequente é a mesma nota predecessora). Outra razão é a de que na partitura de *Gôtas de Lágrimas* editada pela CEMBRA em 1963 – o mesmo ano da gravação da referida obra de Mozart Bicalho por Dilermando Reis (Martins, 2013: 63) e para esclarecimento da pertinência dessa peça para a discussão envolvendo *Noite de Lua*, ressalte-se que esta é considerada um possível plágio daquela, tamanha a semelhança – tal trecho é escrito como acéfalo. Realmente, na prática, não faz diferença se em tal trecho é

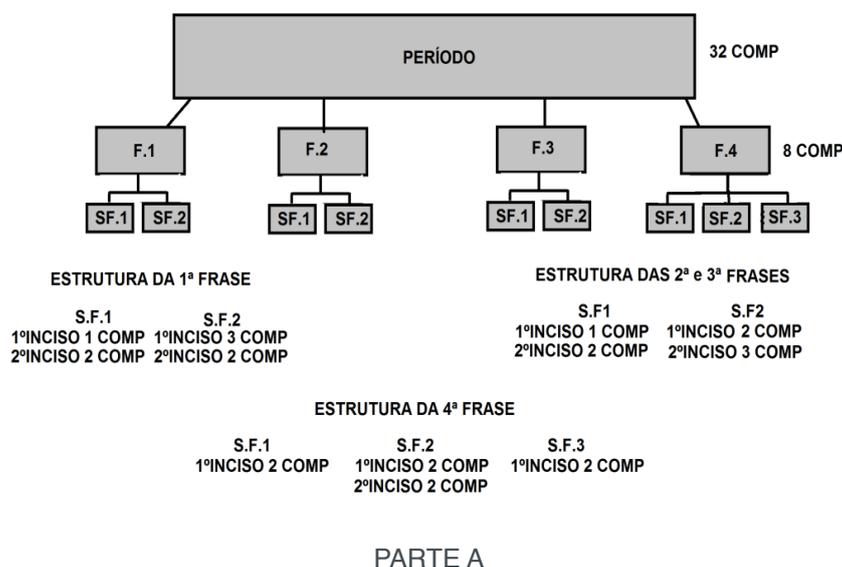
escrito duma forma ou doutra, pois o violão não emite som longo o suficiente para escrever com ligadura. Caso, por exemplo, uma flauta toque a melodia do trecho em questão conforme está escrito na edição da BANDEIRANTE não será ouvido o hiato como que uma pausa de colcheia quando executado ao violão. **2ª) Um compasso em silencio na melodia (oitavo comp. da parte C):** A razão é a de que, numa *audiação* acusmática, não ouvimos nota melódica no referido compasso e sim um fundo rítmico-harmônico.

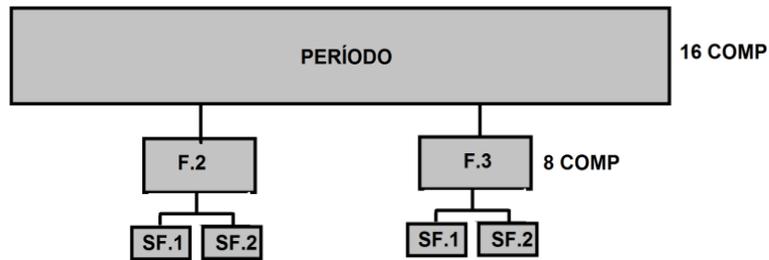
3.1 ANÁLISE FRASEOLÓGICA

O referencial teórico para esta sessão foi *Tratado de la Forma Musical* (1972) de Julio Bas. Segundo Bas, até uma nota só pode ser considerada um motivo/inciso e que todo motivo é um inciso mas que nem todo inciso é motivo: “*Animado poe el ritmo, un acorde solo, aún una nota sola, puede ser un motivo.*” (p.51). Há uma observação a ser feita quanto aos incisos: aqui os incisos são de um ou mais compassos; já o autor examina apenas incisos de um compasso. Não obstante, e aproveitando a abertura que o autor faz, não nos pareceu correto dividir em partes ainda menores os padrões melódicos de *Noite de Lua* que temos considerado como os menores que apresentam sintaxe numa escuta pela razão de que, caso divididos em parcelas ainda menores, não se apresentariam com sintaxe:

Antes de prosseguir, é necessário ter presente que os termos inciso, semifrase, frase, período, têm um significado relativo. O valor das unidades rítmicas e musicais, depende das dimensões do conjunto que integram. (p.53-54)

Abaixo estão esquemas da fraseologia de nossa transcrição para a parte A, B e C:

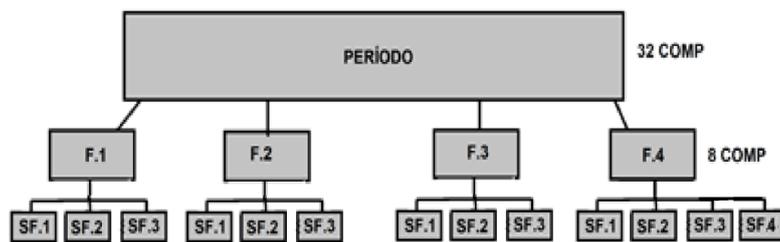




ESTRUTURA DAS SEMIFRASES

S.F.1	S.F.2
1ºINCISO 2 COMP	1ºINCISO 2 COMP
2ºINCISO 2 COMP	2ºINCISO 2 COMP

PARTE B



ESTRUTURA DAS SEMIFRASES (1ª, 2ª e 3ª)

S.F.1	S.F.2	S.F.3
1ºINCISO 3 COMP	1ºINCISO 2 COMP	1ºINCISO 3 COMP

ESTRUTURA DA 4ª FRASE

QUATRO S.F.
S.F.1, 2, 3 e 4
1ºINCISO 2 COMP

PARTE C

3.2 ANÁLISE HARMÔNICA

Nosso referencial teórico para a presente sessão é muito vasto; sobressai-se a escola Schoenbergiana (*Harmonia, Fundamentos da composição musical, Funções estruturais da harmonia, etc.*). Abaixo estão quadros com o rol de acordes onde cada quadrado corresponde a um compasso 3/4 (percebemos que a música apresenta um acorde por compasso em toda sua extensão, exceto na parte C compasso 102, onde há dois acordes). Os números no lado esquerdo correspondem aos números de compasso para maior praticidade.

1	Am i	E V	Am i	E7 V	Am i
6	Am/C i ₆	E ^(b13) V	E7/B V	E V	E/B V ₄ ⁶
11	E7 V	E7 V	E9 V	E7/G# V ₅ ⁶	Am/C i ₆
16	E V	Am i	Am/E i ₄ ⁶	Am i	Am/E i ₄ ⁶
21	A I	A/C# V/iv	Dm iv	Dm/F iv ₆	E/B V ₄ ⁶
26	E V	Am6 i	Am ⁽¹¹⁾ /C i ₆	E V	E7/G# V ₅ ⁶
31	Am i	Am i			

Cifras pragmáticas e analíticas da parte A

Vemos claramente que a parte A encontra-se em lá menor, com cadências “V-i” bem definidas. Há uma alteração no acorde de tônica no compasso 21 fazendo subir meio tom a terça do acorde e transformando-o de menor para maior e logo vindo a ser Dominante de Ré menor. Confirmando o levantamento de Pires (1995) a respeito da estabilidade e clareza harmônica da primeira parte das composições de Dilermando Reis. As partes A, A’ e A” apresentam diferentes acordes em alguns compassos parte A’: comp.68, 72, 74, 77, 82, 84 e parte A’’: comp.132, 136, 138, 141, 143, 144, 146, 148, 150, 153 e 154)

33	G V	G/F V ₂	C I	C6/E i ₆	G V
38	Em ⁷ /B _{iii} ₃ ⁴	C I	DES.	G V	G V
43	C I	C6/E I	G V	G/B v ₆	C I
48	DES.				

Cifras pragmáticas e analíticas da parte B. “DES” significa melodia descendente do baixo equivalendo a uma preparação para o acorde do compasso posterior.

Vemos que a parte “B” encontra-se na região da mediantes (*M*) em razão das cadências tipo V-I nos compassos 34-35, 42-43 e 46-47. No entanto a primeira impressão auditiva pode ser é a de estar situada na região da subtônica (*subT*) até que o trecho termine na cadência conclusiva. A parte B’ apresenta quatro acordes diferentes (comp. 50, 54, 58 e 62) em relação à B;

97	A I	E V	A I	A/E I ₄ ⁶	A I
102	A/C# I ₆	C° bIII°	E/B V ₄ ⁶	E7 V	E7 V
107	E7 V	E7 V	E/B V ₄ ⁶	G# [♯] vii [♯]	E7 V
112	A I	E V	A I	E6 V	A I
117	E V	A ₇₍₉₎ V	A7 V/IV	D IV	D/F# IV ₆
122	D/F# IV ₆	D/F# IV ₆	C/E bIII ₆	C bIII	E/B V ₄ ⁶
127	E V	A I	A I		

Cifras pragmáticas e analíticas da parte C

A parte “C” está na região da tônica maior (T). É aqui que encontramos os acordes diminutos que são característicos das composições de Dilermando Reis (Pires, 1995). Não há ambiguidade harmônica. O quadrado cinza é um compasso só e contém dois acordes – isto só existe na minha transcrição e corresponde ao que foi gravado originalmente. Diferentemente das outras edições, não há ritornelo na parte C e nem uma C’.

4 I APONTAMENTOS DO QUE FOI ALTERADO EM RELAÇÃO ÀS TRANSCRIÇÕES MAIS CORRENTES; E DO ARRANJO PARA VIOLÃO SOLO

Como consequência de haver dois violões – o principal tocado por Dilermando e o acompanhante por algum outro músico – algumas assimetrias são percebidas na gravação. Optamos por transcrever tais assimetrias. Há, na gravação, contratempos nos bordões (antecipação) como que um dos violões entrasse “sem querer” antes do tempo em alguns trechos. Há dois baixos ao mesmo tempo; enquanto um violão faz uma nota nos bordões o outro faz outra nota nos bordões. O efeito disso tudo é interessante. A transcrição não é literal e é complicado de tal transcrição ser feita a partir da gravação original. Há momentos nos quais não é possível distinguir com clareza o que cada violão está a fazer. Optamos por fazer uma fusão de ambos os violões – mas dentro das possibilidades de execução a solo no violão. A possibilidade de execução de todos os compassos sob as recomendações de digitação postas na partitura foi testada mas confessamos que um trecho ou outro pode ser, a depender da mão do instrumentista, de execução complicada. Observe que quando ocorrem baixos simultâneos, um dos baixos tem duração ligeiramente menor (não na gravação) na nossa partitura porque somente desse modo é possível de ser executado pela mão humana sem interromper o fluxo da música, pois o mesmo dedo que executa o baixo será necessário para executar outra coisa imediatamente após.

Optamos por escrever as repetições das partes A e B sem ritornelo visto que cada repetição tem variações ou no baixo, no ritmo, ou até no acorde. Essas sutis

variações podem ser erros de execução, mas também podem ser intencionais ou até improvisação. Como a proposta aqui é uma transcrição mais fiel ao que foi gravado e fundindo os dois violões num arranjo para violão solo, tais sutilidades são relevantes.

Na gravação os dois violões fazem baixos diferentes simultaneamente e a isso chamamos, aqui, de “baixo duplo”; transcrevemo-los em nosso arranjo o quanto foi possível para uma execução solo. Além disso, há uma defasagem entre os tempos dos baixos dos dois violões. Desse modo, um dos violões entra cerca de meio tempo antes em alguns trechos; tentamos reproduzir isso para violão solo sendo sugerido o toque duplo do polegar – um para cima e outro para baixo – conforme as setas na partitura indicam. Esses detalhes no nosso arranjo proporcionam um efeito muito singular. Todos os apontamentos abaixo devem ser acompanhados, pelo leitor, da partitura disposta em nosso anexo e da partitura da editora BANDEIRANTE; esta última não podendo ser reproduzida aqui por delimitação de páginas:

Parte A

Compasso 2: Frase ascendente Mi Fá# Sol# adicionada; Compasso 4: Baixo em Dó invés de Lá; Compasso 8: Baixo em Si invés de Ré sendo que mantemos a corda ré soando; Compasso 10: Baixo em Si invés de Mi; Compasso 11: baixo uma oitava abaixo em relação à edição da BANDEIRANTE; no entanto mantivemos o Mi na quarta corda por soarem ambos na gravação (o mesmo para o comp.12); Compasso 14: Baixo em Sol# no lugar de Ré; Compasso 15: Baixo em Lá;

OBS: Nos compassos 14 e 15 há uma condução de vozes de quinta diminuta (Sol# - Ré) para terça menor (Lá - Dó) nas cordas graves e optamos por reproduzir aqui devido à sua beleza. Impressiona-nos o fato de esta óbvia condução até hoje não ter sido incluída nas partituras. Ouvindo a gravação é muito transparente.

Compasso 16: Frase ascendente no baixo Mi Fá# Sol# adicionada; Compasso 18: Nota de baixo Dó adicionada mantendo o Mi bordão da edição BANDEIRANTE resultando num baixo duplo; Compasso 20: idem; Compasso 21: Frase de baixo Lá Si Dó adicionada, que termina no Dó# do próximo compasso; Compasso 22: Mantivemos o Mi bordão e adicionamos o Dó# na quinta corda. Resulta no efeito de baixo duplo já mencionado; Compasso 23: Baixo em Ré invés de Lá. Além disso optamos por manter a base harmônica desse compasso apenas no último tempo; desse modo coincide com a execução de Dilermando, dando mais “swing”; Compasso 24: Baixo em Fá invés de Ré. Além disso temos um acorde de Ré menor na primeira inversão. O baixo em Ré surge apenas no último tempo do compasso como uma passagem que leva ao Si do próximo compasso; Compasso 25: Baixo em Si invés de Ré; Compasso 26: Incluímos baixo em Mi bordão invés de nada; Compasso 27: Baixo em Lá invés de Dó; Compasso 28: Baixo em Dó invés de Lá; Compasso 29: Baixo oitava abaixo em relação à edição da BANDEIRANTE; Compasso 31: Frase de baixo Lá Dó Mi ascendente adicionada; Compasso 32: Sem ritornelo.

Parte B

Compasso 34: Baixo oitava abaixo em relação à edição da BANDEIRANTE; Compasso 38: Baixo em Si invés de Fá; Compasso 39: Acorde de Dó invés de baixo em Sol; Compasso 42: Baixo em Sol pedal com o Sol do comp.41 invés de baixo em Fá; Compasso 45: Baixo em Sol invés de Mi; Compasso 48: Adicionamos intervalos harmônicos de décimas conforme a gravação.

OBS: do compasso 49 em diante demos prosseguimento como B' e não como ritornelo da parte B porque há diferenças e não é mera repetição. Aliás, nenhuma repetição das partes A, B ou C é executada sem variação – o que nos levou a escrever tudo quanto pudemos. Isto faz com que a quantidade de compassos aumente consideravelmente.

Parte B'

Compasso 50: Baixo em Sol, resultando num acorde G7(13); Compasso 54: Baixo em Fá invés de Si; Compasso 58: Adicionamos a nota Fá ao acorde produzindo um G7(13); Compasso 62: Baixo em Sol invés de Si; Compasso 64: Frase de baixo adicionada (característica da baixaria do violão brasileiro).

Parte A'

Compasso 72: Baixo em Sol# invés de Si; Compasso 73: Mantemos o baixo em Mi bordão mas pomos um Si no segundo baixo invés de Mi fazendo oitava com o Mi bordão como no compasso 9; Compasso 74: Baixo em Mi invés de Si como no compasso 10; Compasso 75: Mantemos o baixo em Mi bordão mas retiramos o Mi oitavada acima que tem o compasso 11; Compasso 77: Baixo em Si invés de Mi como no compasso 13; Compasso 82: Mantivemos o baixo Mi bordão mas excluimos o “segundo baixo” em Dó que há no compasso 18; Compasso 84: Baixo em Lá, mas mantém o “segundo baixo” em Dó do compasso 20; Compasso 96: Adicionamos o complemento do acorde de Lá menor nos últimos dois tempos do compasso, inexistente no compasso 32. Está nítido o caráter não importante deste detalhe e que se trata de variação performática de Dilermando Reis; no entanto decidimos registrar.

Parte C

Compasso 98: Frase de baixo Mi Fá# Sol# adicionado resolvendo em Lá do compasso sucessor; Compasso 100: Mantivemos o Mi bordão mas adicionamos o segundo baixo Do#; Compasso 102: Retiramos a base harmônica da edição da BANDEIRANTE por não conter no áudio. Adicionamos uma passagem cromática

descendente de Dó#-Dó no baixo com as notas Mi e Fá# no contracanto (o Fá# resolve em Sol no compasso seguinte enquanto que Dó também resolve no compasso seguinte em Si); Compasso 103: Modificamos a rítmica da base harmônica para corresponder com a gravação. Também modificamos as notas que compõe essa base; Compasso 104: Idem; Compasso 105: Mantemos o Mi bordão mas adicionamos o “segundo baixo” em Si; Compasso 106: adicionamos baixo em Mi bordão; Compasso 107: Idem, mas também alteramos a rítmica da base harmônica e removemos o Sol da segunda linha do pentagrama; Compasso 108: Baixo em Si invés de Mi; Compasso 109: Baixo em Sol invés de Si; Compasso 111: Adicionamos passagem melódica cromática descendente em quiálteras, conforme na gravação; Compasso 112: Adicionamos frase de baixo Mi Fá# Sol#; Compasso 114: adicionamos variação rítmica na melodia; Compasso 115: adicionamos “segundo baixo” em Dó#; Compasso 117: Baixo em Lá invés de Mi; Compasso 118: Adicionamos acorde arpejado no primeiro tempo do compasso; Compasso 119: Preferimos excluir a base harmônica para coincidir com o que Dilermando executa a despeito de haver na gravação um violão acompanhante. Para mim este compasso fica mais expressivo dessa forma, sendo um clímax importante na peça; Compasso 120: Baixo em Fá#. Adicionamos acorde arpejado no primeiro tempo do compasso. Este compasso é o fechamento do clímax criado no compasso anterior. Adicionamos também uma passagem de baixo na nota Ré no último tempo do compasso; Compasso 121: Baixo em Fá# invés de Ré, além de excluir o acorde no primeiro tempo; Compasso 122: Idem; Compasso 123: Baixo em Mi invés de Lá, idem; Compasso 124: Baixo em Dó# com passagem cromática descendente no último tempo do compasso (Dó#-Dó) para resolver em Si no próximo acorde, idem; Compasso 125: Baixo em Si invés de Mi; Compasso 127: Adicionado frase de baixo Lá Dó# Mi; Compasso 128: Adicionado frase de baixo já mencionada no compasso 64.

Parte A”

Compasso 138 e 139: Há uma ligadura no Mi bordão; Compasso 144: Não há frase de baixo, baixo em Dó. Adicionamos base harmônica a partir do segundo tempo do compasso; Compasso 152: Variação rítmica; Compasso 153: Baixo em Ré; Compasso 154: Baixo em Si; Compasso 159: Sem frase de baixo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pode servir como estopim para outros pesquisadores no sentido de promover transcrições mais fieis às gravações ainda que uma determinada transcrição menos fiel esteja já arraigada no cotidiano dos músicos. Surpreende-me como tal peça foi executada por tantas décadas, por tantos músicos, sem ter sido proposta uma transcrição que considere a gravação e, sobretudo, a correção da forma, que

é a incongruência mais evidente. Talvez este fato indique que, de forma geral, os estudantes de música não têm a preocupação de verificar se as transcrições que possuem correspondem ao que foi deixado registrado em áudio pelos compositores, confiando na qualidade da edição. Não pretendi aqui corrigir versão alguma; pretendi compartilhar uma versão por mim elaborada e que leva, na medida do possível, em consideração as partes dos dois violões. Vemos, aqui, que a escuta das gravações de peças cujos autores não registram na forma escrita é a forma mais segura para preservar a ideia musical do compositor.

REFERÊNCIAS

BAS, Julio. **Tratado de la forma musical**. 6.ed. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 1972.

GORDON, Edwin. **Teoria da Aprendizagem Musical**. Portugal: Calouste Gulbenkian, 2000.

MARTINS, Reginaldo de Almeida. **Muito além da valsa Gotas de Lágrimas: o violão seresteiro de Mozart Bicalho em transcrições e arranjos de seus álbuns Sonhando ao Luar e Um Senhor Violão**. 20013. 314 p. Dissertação de mestrado. UFMG, Belo Horizonte, 2013.

MEDEIROS, Alan Rafael de. **Abordagem genealógica de sua majestade, o violonista e compositor Dilermando reis (1916-1977)**. Disponível em <<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/eventos/alan.pdf>>. Acesso em: 22 de março de 2017.

Noite de Lua. Dilermando Reis. **Abismo de Rosas**. Faixa 4 lado A. Continental, Brasil, 1961.

PIRES, Luciano Linhares. **Dilermando reis: o violonista brasileiro e suas composições**. 1995. 158 p. Dissertação de mestrado. UFRJ, 1995.

SCHOENBERG, Arnold. **Funções estruturais da harmonia**. São Paulo: Via Lettera, 2004.

Noite de Lua

Transcrito por Breno Pereira

Dilermando Reis

The musical score for "Noite de Lua" is presented in two systems, each containing two staves. The first system includes a Violão staff (labeled 'A') and a Viol. staff (labeled '7'). The second system includes two Viol. staves (labeled '12' and '18'). The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It features various musical notations including chords, triplets, slurs, and dynamic markings such as 'p' (piano) and 'p_↓'. Fingerings are indicated by circled numbers 1-5. Chord changes are marked with 'C8' and 'C7'. A second section, labeled 'B', begins at measure 29 and includes a 'C3' chord marking. The score concludes with a final measure at measure 36.

Viol. 43 B'

Viol. 50 C3

Viol. 57

Viol. 64 A'

Viol. 70 C7

Viol. 76 C7

Viol. 82

Viol. 128 A''

Viol. 133

Viol. 139

Viol. 146

Viol. 150

Viol. 155

RITARDO.....

O CICLO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA NA AULA DE PIANO EM GRUPO¹

José Leandro Silva Martins Rocha

É mestre em música (UFRN), professor colaborador de Música da UDESC e integrante do grupo de pesquisa - Práticas criativas em educação musical: interfaces teóricas e metodológicas - UDESC. www.leandrorocha.biz
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/SC
leandrorocha.biz@gmail.com

RESUMO: Discutimos aqui os resultados de uma pesquisa de mestrado (ROCHA, 2015), que teve por objetivo investigar a aprendizagem criativa na aula de piano em grupo, por meio de uma pesquisa-ação com alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, dividida em quatro fases: 1) a identificação de situações iniciais e a problematização do tema criatividade na aula de piano em grupo, considerando o contexto de um curso de formação docente em música; 2) a definição de objetivos, o planejamento de ações, a produção de material didático e composições didáticas, a organização dos instrumentos de coleta e análise de dados; 3) a realização das ações planejadas; e 4) a avaliação dos resultados. Nesse contexto foram efetuadas

observações de aulas e entrevistas com os participantes. Adotamos como referencial teórico a aprendizagem criativa em música e o ensino de piano em grupo. Tendo em vista os resultados alcançados, constatamos que o ciclo da aprendizagem criativa em música, constituído pelas atividades de compor, apresentar e criticar música, contribuiu no processo de aprendizagem de piano dos alunos, por meio de práticas criativas como improvisação, acompanhamento, composição, elaboração de arranjos, jogos musicais, atividades criativas para “tocar de ouvido”, ler cifras e partituras, entre outras. Essas ações incentivaram trocas colaborativas, bem como a autonomia e a expressão dos participantes, nos permitindo compreender diferentes aspectos a respeito de seus processos de aprendizagem. Além disso, constatamos o estabelecimento de um Ciclo Criativo de Formação em Música, entre professor e estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem criativa; ensino de piano em grupo; formação docente.

1 | INTRODUÇÃO: REFERENCIAL TEÓRICO

¹ Artigo apresentado na XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME Educação musical latino-americana: tecendo identidades e fortalecendo interações – Natal/RN - em 08 de agosto de 2017.

DA PESQUISA

Discutimos aqui alguns resultados de uma dissertação de mestrado em música (ROCHA, 2015) que teve por objetivo investigar a aprendizagem criativa na aula de piano em grupo, no contexto das disciplinas Prática de Instrumento Harmônico I e II, do Curso de Licenciatura em Música da UFRN. Para tanto o referencial teórico considerou a aprendizagem criativa em música e o ensino de piano em grupo.

1.1 Aprendizagem Criativa em Música

O termo criatividade está comumente relacionado à emergência de um produto novo, à resolução de problemas, ao levantamento de novas questões, à inovação, a criações e processos composicionais (CAVALCANTE, 2009). O tema tem sido amplamente investigado em como áreas de Psicologia, Educação e Educação Musical por diversos autores, entre eles podemos citar Mihaly Csikzentmihalyi, Anne Craft, Bob Jeffrey, Pamela Burnard, Peter Woods, Marisa T. Fonterrada, Viviane Beineke. Esses autores realizaram pesquisas relacionadas à criatividade e outros temas, entre eles: motivação, processos intersubjetivos, ensino criativo, ensino para a criatividade, aprendizagem criativa, práticas criativas, o uso da composição musical como recurso pedagógico, processos criativos, concepções sobre criatividade, perspectivas de alunos sobre processos criativos em música (BEINEKE, 2009, 2013, 2015; FONTEERRADA et al, 2014).

Segundo Mateiro e Ilari (2013), a valorização do tema criatividade em música também pode ser observada por meio de propostas pedagógicas e métodos ativos sugeridas por diferentes educadores musicais da área como John Paynter, Murray Schafer, Hans Joaquim Koellreutter, Carl Orff, Edgar Willems e Jaques-Dalcroze.

Conforme Beineke (2012), na atualidade os estudos relacionados à criatividade em música tendem a ser qualitativos, realizados a partir de perspectivas socioculturais, superando a dualidade entre criatividade individual e social, em parte visando à aprendizagem colaborativa em sala de aula. Por isso, ao invés de estudos para medição da criatividade, as novas investigações tem se concentram em discussões filosóficas a respeito de sua natureza e das possibilidades de aplicações práticas no cotidiano escolar. Nesse contexto, podemos considerar que o ensino criativo baseia-se nas abordagens imaginativas do professor para tornar a aprendizagem mais interessante e efetiva; o ensino para a criatividade se interessa pelo desenvolvimento do pensar criativo dos estudantes, enquanto a aprendizagem criativa procura capturar as perspectivas do professor e do aluno relacionada aos processos de aprendizagem musical.

Ainda nessa direção, a utilização da composição como ferramenta pedagógica na área da Educação Musical abrange diferentes aspectos criativos, performáticos, analíticos e educativos capazes tanto de estimular a criatividade e a autonomia dos

participantes quanto favorecer a (re)construção de conhecimentos. Nessa direção, Beineke e Zanetta (2014, p. 198) concordam que compor significa tomar decisões musicais e possibilita: “[...] escolher sonoridades, instrumentos, ritmos, experimentar diferentes combinações, decidir quando é hora de repetir, quando é hora de variar ou contrastar elementos musicais”. Em virtude disso, podemos considerar que a atividade de composição articula diferentes aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem de música.

Diante do panorama apresentado, destacamos que a aprendizagem criativa em música está relacionada aos processos criativos de aprendizagem, ao surgimento de ideias de música dos alunos e a aquilo que estes atribuem a essas ideias por meio de ações como compor, apresentar e criticar música em sala de aula – o Ciclo da Aprendizagem Criativa em Música (BEINKE, 2015). Estudos dessa natureza buscam capturar as perspectivas de alunos e professores a respeito de processos de aprendizagem, ao invés de se concentrarem na análise dos produtos criativos elaborados pelos alunos. Para tanto, investigam o modo como se aprende música, analisando os atores, os processos e os diferentes contextos envolvidos (BEINEKE, 2008, 2009; 2011; 2012; 2013; 2015). Nas palavras de Beineke (2015),

Compor, apresentar e criticar música em sala de aula: cada um desses momentos contribui para que as dimensões da aprendizagem criativa se articulem, num processo que se transforma e atualiza num movimento cíclico em espiral, isto é, na repetição de um ciclo que se renova, se transforma e se atualiza no seu processo. (p. 55)

Essa autora considera que o Ciclo da Aprendizagem Criativa em Música, constituído pelas ações de compor, apresentar e criticar música favorece diferentes processos de aprendizagem dos alunos que envolvem diferentes dimensões e múltiplos aspectos de formação musicais, sociais, culturais e educativos.

A construção da aprendizagem criativa em música, em sala de aula, exige uma atuação docente complexa na qual o professor produz ações para sustentar e criar espaços para que a aprendizagem criativa ocorra. Por isso, o professor necessita estar atento para perceber se os alunos estão ou não participando das atividades propostas e refletir a respeito do que ocorre em sala de aula. Nesse sentido, entre as perspectivas do professor que visa a aprendizagem criativa em música estão: o conhecimento acerca dos alunos e de grupos de alunos; a organização; a manutenção do foco dos alunos nas atividades propostas; a relação de respeito; colaboração para a construção de relações sociais positivas, para que os alunos se sintam confiantes e seguros e apresentem suas ideias ao grupo; propor apresentações e análises no processo de aprendizagem do grupo; incentivar uma escuta atenta por parte de todos às composições apresentadas; incentivar o engajamento; relacionar atividades de apresentação com as práticas de performance dos músicos; ampliação das ideias de música apresentadas pelas crianças por meio de discussões; a apreciação de repertório variado; utilizar o ciclo da aprendizagem criativa em música, como dito

anteriormente, composto pelas atividades de compor, apresentar e criticar música em sala de aula favorece o estabelecimento de uma comunidade colaborativa de aprendizes engajados e comprometidos com o processo de fazer e pensar música, contribuindo para a formação de pessoas mais críticas e sensíveis (BEINKE, 2009, 2013, 2015).

Em suma, consideramos importantes os aspectos elencados anteriormente para favorecer um ensino criativo na aula de piano em grupo. Nesse sentido, foi fundamental refletirmos a respeito do referencial teórico adotado para a realização das práticas que serão descritas adiante.

1.2 Ensino de Piano em Grupo

Nos últimos anos, houve uma expansão de concepções, estabeleceram-se novos paradigmas, propostas e pesquisas que tratam sobre o ensino e aprendizagem de piano no Brasil (BISPO, 2014). Entre essas pesquisas destacamos investigações a respeito do Ensino de Piano em Grupo, abordagem que permite trocas colaborativas no ensino e aprendizagem musical e fomenta práticas criativas em sala de aula. Para citar alguns trabalhos nessa direção, consultem-se: Santiago (1995); Melo (2002); Ducatti (2005); Glaser (2007); Cerqueira (2009); Lemos (2012); Santos (2013); Flach (2013) e Bolsoni (2015).

Segundo Santiago (1995), a Prática de Piano em Grupo (EPG) oferece vantagens e desvantagens em relação ao ensino individual de piano. Entre as vantagens, a autora aponta:

- a) um melhor aproveitamento do tempo do professor;
- b) o aumento da autoconfiança dos alunos;
- c) maior motivação dos alunos em relação às aulas individuais;
- d) a performance e a prática em conjunto;
- e) a aprendizagem por imitação;
- f) o aprimoramento da habilidade de crítica, audição e interpretação musical;
- g) maior oportunidade de conhecimento de literatura instrumental;
- h) vantagens no estudo de notação, história da música e teoria se comparado ao estudo individual.

E como desvantagem a autora aponta que não há muita atenção individualizada dada aos alunos pelo professor, mas, que esse aspecto pode ser sanado com a alternância das atividades propostas pelo professor, por meio de aulas em grupo e aulas individuais (SANTIAGO, 1995).

Ainda sobre essa temática, Melo (2002) defende que atividades criativas nas aulas de piano em grupo podem oferecer suporte para o desenvolvimento da imaginação

e da improvisação dos alunos, considerando também a necessidade do ensino das relações entre os sons do teclado antes do ensino de leitura de partituras. Essa autora considera fundamental o ensino de leitura de partituras por meio do piano e que este processo favorece a musicalização. Além disso, recomenda uma participação ativa por parte do professor, que deve ter segurança e domínio para acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos.

No Brasil, o ensino de piano é oferecido em diferentes escolas, em aulas particulares, conservatórios de música e nas universidades. Nessas últimas, normalmente, o ensino de piano está disponível por meio de cursos de extensão, básico, técnico, ensino superior e pós-graduação. Em muitas das Instituições de Ensino Superior, o ensino de piano em grupo é oferecido em disciplinas dos cursos de licenciatura e bacharelado em música, possuindo diferentes peculiaridades e diferentes nomenclaturas, conforme cada proposta curricular. Nesse sentido, podemos citar como exemplos as nomenclaturas prática de instrumento harmônico, piano, piano complementar, acompanhamento, entre outras.

Tendo em vista que a finalidade dos cursos de licenciatura em música é formar docentes principalmente para atuação na educação básica, o ensino de piano nesse contexto possui caráter integrado, abrangente, e oferece o preparo técnico, e no mínimo nível elementar de conhecimentos sobre o instrumento para que o futuro professor de música possa atuar profissionalmente.

Considerando esse panorama, conforme Ducati (2005), o uso da composição como recurso pedagógico nas aulas de piano em grupo pode contribuir para o desenvolvimento de noções básicas do piano, assim como pode contribuir para que os alunos compreendam aspectos da linguagem musical e estabeleçam relações entre os conhecimentos construídos com essa experiência e com os de outras disciplinas ofertadas durante a formação docente em música.

França e Azevedo (2012) consideram que o professor de piano deve estimular os alunos a vivenciar experiências musicais criativas que favoreçam sua autonomia, sugerindo a elaboração e a aplicação de materiais didáticos que tenham por objetivo a prática da criação musical como a improvisação; e a elaboração de arranjos e composições contextualizadas com a realidade dos alunos.

Diante disso, podemos afirmar que compor na prática de piano em grupo permite muitas possibilidades criativas que ampliam as ações pedagógicas do professor de piano, bem como as possibilidades de exploração e expressão musical, e (re) construção de conhecimentos dos alunos, favorecendo a processos de colaboração criativa em sala de aula.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização de nosso estudo, adotamos como procedimento metodológico uma pesquisa-ação dividida em quatro fases: 1) **identificação das situações iniciais**,

problematização do tema criatividade na aula de piano em grupo, considerando o contexto de um curso de formação docente em música; 2) **projeção das ações**, definição dos objetivos e planejamento das ações, como: elaboração de procedimentos pedagógico-musicais criativos e materiais, planejamento de aulas, organização dos instrumentos de coleta e análise de dados; 3) **realização das ações planejadas**, efetivação das aulas, promoção de um recital público, coleta de dados por meio de diário de campo e aplicação de entrevistas com alunos participantes da pesquisa; 4) **avaliação dos resultados** e transcrição, organização e análise dos dados coletados por meio de observações participantes e entrevistas.

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação é um dos tipos de investigação-ação de difícil definição, por se apresentar sob diferentes aspectos e se desenvolver distintamente para diferentes aplicações. E trata-se de uma abordagem que requer ação nas áreas práticas e na pesquisa científica, alterando aquilo que pesquisa ao mesmo tempo em que é limitada por seu contexto e ética prática. Nesse contexto, esse tipo de pesquisa ocorre num ciclo básico de investigação-ação dividido em quatro etapas: 1) planejar a melhoria da prática; 2) agir para implementar a melhoria da prática; 3) monitorar e descrever os efeitos da ação; 4) avaliar os resultados da ação.

Complementando esse prisma, Thiollent (1986) define que a pesquisa-ação caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e sujeitos na situação investigada, da qual resultam a priorização dos problemas e as possíveis soluções a serem adotadas por meio de uma ação prática, cujo objeto é a situação social e os problemas encontrados, visando a resolvê-los ou esclarecê-los.

Nossa pesquisa envolveu 14 alunos da disciplina Prática de Instrumento Harmônico I e II, do Curso de Licenciatura em Música da UFRN e a professora efetiva responsável por essas disciplinas. A atuação se estabeleceu no papel de professor-pesquisador, como aluno de mestrado em Música da UFRN, e participante da disciplina Docência Assistida em 2015.1. As aulas foram ministradas no Laboratório de Piano em Grupo da Escola de Música da UFRN, composto por 8 pianos digitais.

Para a coleta e análise de dados, utilizamos observação participante das aulas, registro em diário de campo, gravações em áudio e vídeo, e entrevistas semi-estruturadas. Ao todo, para verticalizar os resultados obtidos, consideramos apenas 7 dos alunos participantes do processo de entrevistas e a professora da disciplina que interagiu por meio de conversas informais e orientações durante todo o processo que serviram para complementar o diário de campo e as reflexões.

3 | DISCUSSÃO

A seguir discutiremos a respeito dos resultados obtidos por meio da pesquisa realizada, tanto em relação às práticas empregadas para o ensino criativo na aula de piano em grupo, quanto a respeito do processo de aprendizagem criativa dos alunos participantes, considerando as diferentes ações realizadas e as perspectivas

apontadas por esses estudantes.

3.1 Práticas Criativas no Ensino de Piano em Grupo

Apresentamos a seguir alguns dos conteúdos e práticas desenvolvidas durante as aulas de piano em grupo realizadas durante a pesquisa-ação com licenciandos em música, participantes das disciplinas Prática de Instrumento Harmônico I e II, do Curso de Licenciatura em Música da UFRN. Entre os conteúdos ministrados estão: técnica pianística; repertório elementar de piano; repertório do cotidiano dos alunos, escolhido a partir de seu gosto pessoal; transposição; padrões rítmicos; elementos básicos de teoria musical e harmonia;

E entre as práticas criativas realizadas estão: exploração de ideias musicais; improvisação; elaboração de arranjos; leitura musical de partituras e cifras; ouvir e imitar tocando; tocar de ouvido; cantar e acompanhar; tocar em grupo; rodas de conversa; elaboração de composição musical; registro das composições; performances musicais;

No intuito de sintetizar as principais práticas criativas adotadas na pesquisa, visando a aprendizagem criativa na aula de piano em grupo (cf. ROCHA, 2015), apresentamos no quadro a seguir as atividades e práticas planejadas e desenvolvidas nesta pesquisa.

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	PRÁTICAS
<i>1. Tap it out</i>	Partitura adaptada para piano em grupo contendo exercícios rítmicos para grupo instrumental;	Exploração de diferentes aspectos sonoros (dinâmica, timbres, ritmos, alturas); leitura rítmica de partitura; arranjo;
<i>2. Jogo da imitação</i>	Exercícios e jogos de percepção e imitação;	Percepção musical; tocar por imitação; compor; improvisar
<i>3. Repertório Elementar</i>	Seleção de repertório por meio de diferentes métodos; músicas populares e eruditas e do gosto pessoal dos alunos;	Leitura de partituras e cifras; improvisação, elaboração de arranjo;
<i>4. Ondas de criatividade</i>	Partitura de piano adaptado para piano em grupo;	Imitação; improvisação; leitura de partituras; arranjo;

5. <i>A marcha dos primeiros passos e Valsinha de momento</i>	2 composições para piano em grupo, elaborada pelo professor considerando o contexto da turma;	Leitura de partituras; improvisação; prática de acompanhamento; conscientização de formas musicais;
6. <i>Exercícios de composição</i>	3 atividades de composição musical: compor uma linha melódica; compor um acompanhamento; compor uma música completa.	Composição musical;
7. <i>Registro das composições</i>	Exercícios de escrita musical convencional e não convencional;	Notação musical convencional e não convencional; registros em áudio e em vídeo);
8. <i>Ensaios</i>	Estudo e aprimoramento do repertório;	Preparativos para o recital;
9. <i>Recital</i>	Apresentação musical individual e em grupo de parte do repertório desenvolvido;	Performance pública/síntese das atividades realizadas;
10. <i>Avaliação dos processos</i>	Roda de conversa para avaliar os processos criativos e aprendizagens.	Avaliação sobre processos criativos e aprendizagem musical.

Quadro 1: Práticas criativas adotadas para o ensino de piano em grupo

Fonte: Autor (2017)

Tendo em vista o quadro 1 apresentado acima, consideramos que as práticas criativas por nós adotadas para o ensino de piano em grupo permitiram aos alunos participantes da pesquisa vivenciar diferentes possibilidades criativas na aula de piano em grupo e auxiliaram na (re)construção de paradigmas, novos conhecimentos musicais e diferentes processos de trocas sociais e culturais.

3.2 Aprendizagem Criativa na aula de Piano em Grupo

Apresentamos a seguir reflexões sobre algumas perspectivas dos alunos a respeito de seus processos de aprendizagem musical, concepções e produções criativas, considerando as vivências por meio das atividades realizadas. Tendo em vista o material coletado nas entrevistas, constituído por depoimentos dos alunos, organizamos, sintetizamos e sistematizamos as principais informações encontradas. Os dados coletados foram organizados em três campos semânticos que sistematizam

as perspectivas dos alunos: 1. concepções, processos e produtos criativos; 2. aprendizagem de piano; 3. criatividade na formação docente em música. Essa categorização respeitou as etapas do ciclo da aprendizagem criativa em música: compor, apresentar e criticar música em sala de aula.

Nessa direção, consideramos: 1) **compor**: concepções a respeito de composição musical; perspectivas dos alunos relacionadas aos seus processos criativos; perspectivas dos alunos a respeito de suas criações musicais; 2) **apresentar**: perspectivas dos alunos a respeito da apresentação de suas criações musicais; 3) **criticar**: avaliação do processo criativo e a avaliação das composições.

A figura 1 abaixo apresenta um esquema explicativo de como o ciclo da aprendizagem criativa em música foi desenvolvido nas aulas de piano em grupo, em nossa pesquisa.

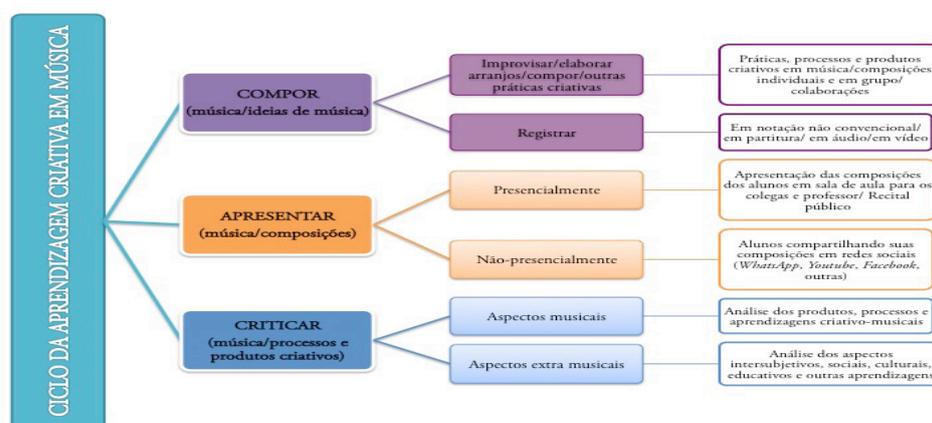


FIGURA. 1 – Ciclo da Aprendizagem Criativa em Música

Fonte: BEINKE (2015), adaptado por (ROCHA, 2016, p. 92)

Por meio da observação de práticas criativas e entrevistas realizadas com os licenciandos em música, participantes da pesquisa, constatamos avanços na aprendizagem de piano e também no desenvolvimento de outros aspectos. Nesse contexto, destacamos a valorização do processo de compor música utilizando o piano, por meio do depoimento de um dos alunos participantes entrevistados:

Foi como se eu tivesse numa caça ao tesouro. A sensação de compor música é você estar concentrado atrás de um papel, olhando bem onde é que tá, indo atrás e aí vai. Tem uma hora que chega. Mas a hora que chega no [sic] tesouro não é nem na hora que você diz 'tô com a música pronta', mas na hora que você está com a primeira sequenzinha [risos].²

De acordo com as perspectivas dos alunos sobre o que compreendem a respeito de compor música no piano, destacamos apontamentos como: expressão de sentimentos e ideias por meio da música, experimentação, organização de sons, atividade que

² Palavras proferidas por Alberto (pseudônimo) – aluno participante da pesquisa (ROCHA, 2015, p. 22) durante entrevista realizada na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), em Natal (RN), em junho de 2015.

estimula a imaginação, experiência que pode expressar musicalmente cenas do cotidiano, atividade que está relacionada à inovação e à criatividade, experiência em processo e aprendizado que promove o aprimoramento musical.

Diante do processo de compor música no piano, os alunos apresentaram dificuldades em relação ao início das primeiras ideias de suas composições e posteriormente no desenvolvimento destas, por timidez ou por falta de experiência anterior, segundo os depoimentos. Também demonstraram dificuldade no processo de escrita musical, na compreensão de aspectos de harmonia e teoria musical, e buscaram alternativas como pedir auxílio ao professor e aos colegas para compreender o significado de elementos musicais não identificados por eles.

No processo de registro das composições, os alunos utilizaram a gravação em áudio e/ou em vídeo e posteriormente o registro formal em partitura convencional. Além disso, tocar as próprias composições exigiu dos alunos o desenvolvimento técnico-musical da habilidade de tocar piano. Porém, mesmo diante das dificuldades encontradas todos os alunos conseguiram superar o desafio de compor música no piano. Apontaram como importante o apoio e o incentivo recebido pelos colegas em sala de aula e também a variedade de práticas e conteúdos experimentados.

Em relação à apresentação de suas próprias composições, os alunos relataram sentimentos de insegurança quando tocaram sozinhos; superação e realização por terem conseguido compor e tocar sua própria música em público; sensação de amparo quando tocaram em grupo; insatisfação por sua composição ficar muito simples, ou muito complexa em relação às suas expectativas e/ou em relação à sua performance no piano; e também satisfação pelos elogios recebidos nas aulas e após o recital público.

Acreditamos que compreender as perspectivas dos alunos, sobre seu processo criativo em música no contexto da aula de piano em grupo, ampliou nossas formas de atuação como professor de piano, possibilitando meios para a elaboração, aplicação e adaptação de estratégias músico-didáticas contextualizadas com a realidade de sala de aula encontrada. Com resultados alcançados na pesquisa, defendemos, juntamente com o referencial teórico adotado, que as práticas criativas adotadas favoreceram os processos de ensino e aprendizagem musical dos alunos e foram especialmente eficazes no processo de ensino e aprendizagem de piano.

4 I À GUIA DE CONCLUSÃO DESTE TRABALHO

Tendo em vista os resultados obtidos nesta pesquisa (ROCHA, 2015), concluímos que o ciclo da aprendizagem criativa em música, articulado entre as atividades de compor, apresentar e criticar música (BEINKE, 2015), se constituiu como um evento significativo e promoveu múltiplas aprendizagens na aula de piano em grupo, envolvendo aspectos musicais, criativos, expressivos, performáticos, educativos, sociais, culturais,

entre outros, por meio de atividades em grupo e individuais, entre elas: explorações musicais, improvisações livres e parcialmente dirigidas, elaboração de arranjos, atividades de composição, atividades de apreciação musical, abordagens criativas para tocar de ouvido, leitura de partituras, leitura de cifras alfabéticas, realização de acompanhamento musical, interpretação de repertório elementar proposto e repertório escolhido pelos alunos, performance musical, processos colaborativos; a expressão de ideias musicais e perspectivas dos participantes, rodas de conversa para avaliação do processo, compartilhamento das composições musicais, por meio de apresentações em sala de aula, em recital ou em redes sociais virtuais. Ao refletirmos sobre a importância do uso da composição como ferramenta pedagógico-musical de estímulo à criatividade na aula de piano em grupo, considerando o ciclo da aprendizagem criativa em música, bem como as perspectivas apontadas pelos alunos sobre seu processo de aprendizagem, defendemos que compor na aula de piano em grupo contribuiu para aquisição da habilidade de tocar piano, bem como para o estabelecimento de trocas e colaborações entre esses alunos, dentro e fora do ambiente de aulas; incentivou mudanças de paradigmas; fomentou a sociabilização, a autonomia, a ludicidade e a afetividade entre os participantes, assim como a expressão individual, a construção de conhecimentos, por meio da interdisciplinaridade, da integração entre teoria e prática musical. Ainda nesse contexto, os alunos foram estimulados a fazerem escolhas; a inovar por meio da elaboração de composições musicais, o que em nossa opinião, possibilitou um processo educativo mais abrangente, superando a mera expectativa da aprendizagem de um instrumento musical.

Além disso, refletimos a respeito de outros aspectos, entre eles a possibilidade de nossa atuação no papel de professor-compositor, por meio de um ensino criativo, visando potencializar a criatividade dos alunos. Essa atuação se fez necessária principalmente diante da pouca disponibilidade de repertório para piano em grupo no contexto das aulas. Para tanto, elaboramos composições musicais e materiais didáticos, contextualizados com os conteúdos e atividades previstas nas aulas de piano em grupo. Essa ação motivou positivamente os alunos que se sentiram felizes por receberem uma composição exclusiva composta para eles, considerando os conteúdos que eles estavam estudando.

Diante do que foi exposto, e considerando os resultados obtidos nesta pesquisa, acreditamos que foi estabelecido um **Ciclo Criativo de Formação em Música**, sistematizado na figura 2, no qual o ensino e a aprendizagem musical foram permeadas por diferentes práticas, vivências e reflexões criativo-musicais entre professores e alunos-licenciandos.



FIGURA 2: CICLO CRIATIVO DE FORMAÇÃO EM MÚSICA

Fonte: Rocha (2015, p. 129)

Conforme figura 2, podemos concluir que no Ciclo Criativo de Formação em Música, o professor universitário ao adotar um ensino criativo estimula seus alunos licenciandos a aprenderem de forma criativa. Por meio dessa formação docente permeada por criatividade poderão surgir novos professores criativos, o que conseqüentemente favorecerá um ciclo contínuo de estímulo à criatividade entre gerações de alunos e professores.

Considerando os resultados obtidos em nossa pesquisa, aventamos que novos estudos relacionados ao tema criatividade e ensino de piano em grupo poderão ser investigados para ampliar as discussões e permitir avanços na área da Educação Musical. Ao refletirmos sobre as práticas criativas, por nós adotadas para o ensino de piano em grupo, e a respeito dos processos que permearam as aprendizagens dos alunos, nos indagamos sobre como o ensino de piano em grupo vem sendo pensados nos cursos de licenciatura em música do Brasil, e em outros países da América Latina.

Por fim, argumentamos que as indagações apontadas anteriormente poderão instigar novas investigações, mas, por ora, recomendamos a adoção de procedimentos como pesquisar, observar, planejar, efetivar, avaliar e refletir sobre diferentes práticas criativas para o ensino e a aprendizagem de piano em grupo, considerando principalmente ações como compor, apresentar e criticar música em sala de aula; também a possibilidade de atuação do professor como compositor; avaliar as perspectivas dos estudantes sobre seu processo de aprendizagem; e favorecer um ambiente de incentivo à autonomia, colaborações, trocas e aprendizagens criativas em sala de aula para o estabelecimento de um ciclo criativo de formação em música.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Educação**: revista do Centro de UFSM, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan.- abr. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3763/2710>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/177/112>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

_____. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 20, p. 19-32, set. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/245/177>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

_____. Compor, apresentar e criticar música na educação musical escolar. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2013. Documento não paginado. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/2090/343>>. Acesso em: 7 nov. 2014.

_____. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/File/531/441>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa*. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17775?locale=pt_BR>. Acesso em: 2 fev. 2014.

_____.; ZANETTA, Camila Costa. “Ou isto ou aquilo”: a composição na educação musical para crianças. **Música Hodie**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 197-210, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=musica&page=article&op=view&path%5B%5D=32978&path%5B%5D=17518>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BOLSONI, Patrícia. Aula coletiva de piano no ensino superior: um estudo sobre os processos de aprendizagem, a partir da perspectiva dos alunos. In: ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO GRUPO MÚSICA E EDUCAÇÃO – MUSE, 5., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2015. p. 125-128. Disponível em: <<https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/anais-do-v-encontro-de-pesqui-sa-e-extensao-do-grupo-de-musica-e-educacao-muse.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

CAVALCANTE, Fred Siqueira. *Criatividade musical: conceitos e práticas*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. (Coleção UAB – UFSCar).

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. **Música Hodie**, Goiânia, v. 9, n. 1, p.129-140, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/10744/7140>>. Acesso em: 14 set. 2016.

DUCATTI, Regina Harder. *A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de Licenciatura em Artes/Música*. 2005. 258 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000383913&fd=y>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FLACH, Gisele Andrea. *Arranjos para piano em grupo: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais*. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87671/000911744.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira; MIGUEL, Fábio; MAKINO, JéssicaMami; VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves; VALIENGO, Camila; LATORRE, Maria Consiglia et al. Práticas criativas em educação musical: análise dos resumos de teses de doutorado no Brasil. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2014. Não paginado. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/>>

congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/viewFile/3159/631>. Acesso em: 2 fev. 2015.

FRANÇA, Maria Filomena de Toledo Gorrado Barbosa; AZEVEDO, Sandra Leitede Sousa. Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 141-148, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/167/102>>. Acesso em: 2 maio 2014.

GLASER, Scheilla Regina. *Criatividade na aula de piano: múltiplas facetas*. 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/1212339/CRIATIVIDADE_NA_AULA_DE_PIANO_MÚLTIPLAS_FACETAS>. Acesso em: 11 jan. 2015.

LE MOS, Daniel. Considerações sobre a elaboração de um método de piano para ensino individual e coletivo. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, Pelotas, n. 5, p. 98- 125, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/download/2480/2316>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2013. (Série Educação Musical).

MELO, Betânia Maria Franklin de. *Uma atividade musical para adultos através do piano: proposta de trabalho*. 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/285137/1/Melo_BetaniaMariaFranklinde_M.pdf>. Acesso em: 6 set. 2016.

ROCHA, José Leandro Silva. *Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo*. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20980/1/JoseLeandroSilvaRocha DISSERT.pdf>> Acesso em: 5 mai. 2017.

ROCHA, José Leandro Silva. *Aprendizagem criativa de piano em grupo*. São Paulo: Blucher, 2016. Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/aprendizagem-criativa-de-piano-em-grupo-1228>>. Acesso em: 3 mai. 2017.

SANTIAGO, Diana. As “oficinas de piano em grupo” da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1989-1995). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 74-81, 1995. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revista-abem/index.php/revistaabem/article/view/502/412>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

SANTOS, Rogerio Lourenço dos. *O ensino de piano em grupo: uma proposta para elaboração de método destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras*. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22082013-141410/pt-br.php>>. Acesso em: 4 jan. 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção Temas básicos de pesquisa-ação).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set.-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

O DISCURSO MUSICAL DO SÉCULO XVIII: ACEPÇÕES DE GOSTO NA OBRA DE FRANCESCO GEMINIANI (1687-1762)

Marcus Vinícius Sant’Anna Held Neves

Universidade de São Paulo (USP)

São Paulo - SP

RESUMO: Na literatura dos séculos XVII e XVIII, centenas de tratados dedicados à composição, interpretação, ensino e reflexão musicais foram publicados e difundidos por todo o continente Europeu. Tais obras, que variam enormemente em relação à metodologia abordada por seus autores, costumam, frequentemente, trazer consigo a noção de que a música é análoga ao discurso verbal, ambos guiados pelas regras da retórica, e que sua finalidade seja ensinar, deleitar e mover o ouvinte. No caso de Francesco Geminiani (1687-1762), esta mesma ideia pode ser lida em sua obra tratadística. Neste capítulo, pretende-se discorrer sobre diversas emulações retóricas almejadas por Geminiani (1687-1762) em sua obra tratadística, sobretudo nas *Regras para tocar com verdadeiro gosto* (c.1748), *Tratado sobre o bom gosto na arte da música* (1749) e *A arte de tocar violino* (1751). Nesses tratados, o autor não apenas alinhou-se às correntes de pensamento de sua época, representadas por Batteux, Hume e Montesquieu – na filosofia – e por Quantz, C. P. E. Bach e L. Mozart – na música –, mas também recuperou acepções do discurso falado, escrito e proferido, presentes

nas retóricas clássicas *De Oratore*, de Cícero, e *Institutio Oratoria*, de Quintiliano. Observaremos que, no tocante à discussão filosófico-musical setecentista em torno da tópica do Gosto – lugar-comum no conjunto total de sua tratadística –, Geminiani apoia-se na recuperação e no debate de diversos preceitos sobre imaginação, juízo, decoro, ornamentação, performance e recepção, abordados pelos autores mencionados, tornando, assim, evidente sua visão da composição musical espelhada no discurso retórico.

PALAVRAS-CHAVE: Francesco Geminiani. Retórica Musical. Gosto. Afetos.

ABSTRACT: In the literature of seventeenth and eighteenth centuries, hundreds of treatises on musical composition, performance, pedagogy and speculation were published and widespread throughout European continent. Those works, which vary enormously in regard to the methodology used by their authors, often use to bring the notion of music as analogue to the verbal speech, both guided by the rules of rhetoric, which its aim is to instruct, delight and move its listener. In the case of Francesco Geminiani (1687-1762), the same idea can be read in his treatises, mainly in *Rules for playing in a true taste* (c. 1748), *A treatise of good taste in the art of musick* (1749) and *The art of playing on the violin* (1751). In those works, the author

has not only got himself connected to the currents of thought of his time, represented by Batteux, Hume and Montesquieu – in philosophy – and by Quantz, C. P. E. Bach and L. Mozart – in music –, but also recovered meanings of oral, written and delivered speech, present amongst the classics *De Oratore*, by Cicero, and *Institutio Oratoria*, by Quintilian. It will be observed that, in relation to eighteenth century philosophical and musical debates on Taste – commonplace in his treatises –, Geminiani is based on the recovery and the discussion of several precepts about imagination, judgement, *decorum*, ornamentation, performance and reception, approached by the above-mentioned authors. It is therefore evident his view of musical composition mirrored on rhetorical discourse.

KEYWORDS: Francesco Geminiani. Musical Rhetoric. Taste. Affects.

1 | INTRODUÇÃO

Na literatura dos séculos XVII e XVIII, centenas de tratados dedicados à composição, interpretação, ensino e reflexão musicais foram publicados e difundidos por todo o continente Europeu. Tais obras, que variam enormemente em relação à metodologia abordada por seus autores, costumam, frequentemente, trazer consigo a noção de que a música é análoga ao discurso verbal, ambos guiados pelas regras da retórica, e que sua finalidade seja ensinar, deleitar e mover o ouvinte (LUCAS, 2014, p. 72).

No caso de Francesco Geminiani (1687-1762), esta mesma ideia pode ser lida em sua obra tratadística. Nascido na Itália e discípulo de Arcangelo Corelli (1653-1713), Geminiani radicou-se em Londres em 1714, destacando-se, ainda em vida, como violinista virtuose, compositor e professor. Por ter em sua formação a presença de uma figura de tanto renome como a de Corelli, foi considerado no meio musical britânico como uma autoridade e, além disto, teve a possibilidade de trabalhar com os principais editores ingleses. A partir de 1748, passou a dedicar-se à produção e à publicação de sua obra tratadística, somando, até o final de sua vida, sete volumes: *Regras para tocar com verdadeiro gosto* (c.1748), *Tratado sobre o bom gosto na arte da música* (1749), *A arte de tocar violino* (1751), *Guida Armonica* (1756/8), *A arte do acompanhamento* (1756/7), *A Miscelânea harmônica* (1758) e *A arte de tocar guitarra ou cistre* (1760).

Neste capítulo, pretende-se discorrer sobre diversas emulações retóricas almejadas por Geminiani (1687-1762) em sua obra, sobretudo em seus três primeiros tratados. Neles, o autor não apenas alinhou-se às correntes de pensamento de sua época, representadas por Batteux, Hume e Montesquieu – na filosofia – e por Quantz, C. P. E. Bach e L. Mozart – na música –, mas também recuperou acepções do discurso falado, escrito e proferido, presentes nas retóricas clássicas *De Oratore*, de Cícero, e *Institutio Oratoria*, de Quintiliano. Observaremos que, no tocante à discussão filosófico-musical setecentista em torno da tópica do Gosto – lugar-comum no conjunto total

de sua tratadística –, Geminiani apoia-se na recuperação e no debate de diversos preceitos sobre imaginação, juízo, decoro, ornamentação, performance e recepção, abordados pelos autores mencionados, tornando, assim, evidente sua visão da composição musical espelhada no discurso retórico.

2 | RELAÇÕES ENTRE RETÓRICA E MÚSICA

Uma obra de arte, segundo o pensamento setecentista, é dedicada a afetar seu receptor. Da mesma maneira que o principal objetivo de um orador, nos textos da retórica clássica, é excitar as emoções – ou os afetos – de seu ouvinte (CÍCERO, I v 17), o artista deseja afetar seu público, despertando seus sentidos. Estudiosos da música do século XVIII podem testemunhar esta inteiração nas palavras de Johann Joachim Quantz (2001 [1752], p. 119; trad. nossa):

A performance musical pode ser comparada à entrega do [discurso] de um orador. O orador e o músico possuem, no cerne, o mesmo objetivo tanto em relação à preparação quanto à execução final de suas produções; isto é, [almejam] transformarem-se em mestres dos corações de seus ouvintes, incitar ou roubar suas paixões e transportá-los ora a este sentimento, ora àquele.

Da mesma maneira, Geminiani, um ano antes de Quantz, já havia mencionado, em *A arte de tocar violino*, que “a intenção da música é não apenas agradar aos ouvidos, mas também expressar sentimentos, atingir a imaginação, afetar a mente e comandar as paixões” (GEMINIANI, 1751, pref.; trad. nossa). Paralelamente, em textos da retórica clássica, também é possível observar essa reflexão, uma vez que a música é capaz de *mover* seu receptor. Em *Institutio Oratoria*, Quintiliano (I, x - 9, 32, 33) comenta:

[...] A respeito da música, talvez eu pudesse estar satisfeito com a avaliação dos antigos. Pois quem desconhece que a música, para falar dela em primeiro lugar, já então naqueles tempos antigos, foi objeto não apenas de paixão como também de veneração, de modo que eram considerados músicos, poetas e sábios, como, omitirei outros, Orfeu e Lino: ambos de origem divina, mas conta-se que o primeiro, porque amansava até os seres primitivos e agrestes por ter deixado para a memória da posteridade o fato de arrastar não só as feras como também os rochedos e as florestas com o encantamento de sua música.[...] Há também um fato lendário, não rude para ser declamado, em que aparece um tocador de flauta, que havia tocado uma melodia frígia enquanto se fazia um sacrifício: devido a esse fato, o que sacrificava teve um acesso de loucura e se atirou num precipício; o tocador de flauta foi acusado de ter sido a causa da morte.

Ainda que o sentido de *mover* o receptor possa ter, na primeira parte dessa citação, um sentido praticamente literal, de arrastar feras, rochedos e florestas, percebe-se também que a música move a alma de seus ouvintes ao excitar sua variada gama de sentimentos e afetos. Esse pensamento foi retomado no Renascimento e permaneceu até o fim do século XVIII. Na obra de Geminiani, este quesito é abordado largamente. Na listagem dos catorze ornamentos contida em seu *Tratado sobre o bom gosto na arte da música* e reimpressa no tratado de violino acima mencionado, o autor

providencia instruções de como executá-los e, em muitos casos, descreve a situação em que eles devem ser empregados, bem como o *efeito* de cada ornamento quando percebido pelo ouvinte. Listamos, a seguir, alguns casos em que isso ocorre:

(Segundo) Do trinado com terminação: o trinado com terminação, sendo realizado de forma rápida e longa, é apropriado para expressar alegria. Todavia, se o realizarmos curto e mantivermos a extensão da nota contínua e suave, expressará, então, algumas das mais ternas paixões.

(Décimo terceiro) Do *mordente*: é apropriado para expressar diversas paixões. Por exemplo, se realizado com força e continuamente longo, expressa fúria, raiva, determinação etc. Se tocado menos forte e mais curto, expressa júbilo, satisfação etc. Entretanto, se o tocarmos muito suave e fizermos um *crescendo*, o *mordente* pode, então, denotar horror, medo, pesar, lamentação etc. Se tocado de forma curta e com um *crescendo* delicado, pode expressar afeição e deleite.

(Décimo quarto) Do vibrato: não pode ser descrito por meio de notas, como nos exemplos anteriores. Para realizá-lo, devemos pressionar o dedo fortemente sobre a corda do instrumento e mover o punho para dentro e para fora, lenta e igualmente. Quando uma nota longa com vibrato é acompanhada de um *crescendo* gradual, com o arco se movendo para perto do cavalete e de uma terminação muito forte, o vibrato pode expressar majestade e dignidade. Entretanto, realizado mais curto, com menos volume e mais suavemente, pode denotar aflição, medo etc. (GEMINIANI, 1749, p. 3-4; trad. nossa).

Nesta leitura, percebe-se que a ornamentação é um grande recurso para comandar as paixões do receptor. Como é de se esperar, o autor recomenda que o emprego dos ornamentos seja realizado de modo diligente, isto é, com bom gosto:

Coletei e expliquei todos os ingredientes do bom gosto, e não resta nada a não ser alertar o intérprete a não concluir que uma mera aplicação mecânica deles levará ao grande propósito de estabelecer-se como um [músico de] caráter [judicioso] entre outros judiciosos em todas as Artes e Ciências. Algo deve ser deixado para o bom senso do professor, pois, assim como a alma afeta o corpo, toda regra e todo princípio devem ser feitos cumprir por meio do conhecimento e da habilidade daquele que os põe em prática (GEMINIANI, 1749, p. 4; trad. nossa).

Isto está de acordo, também, com os princípios de um discurso *coerente da retórica clássica de Quintiliano (II, viii, 15)*

Pois não é suficiente falar apenas com precisão, com sutileza ou com dureza, não mais que ao mestre de declamação não é o bastante destacar-se somente na emissão dos sons agudos, médios ou graves, como também de seus matizes intermediários. Realmente, como a cítara, também o discurso não é perfeito a não ser que, da mais baixa à mais alta corda, esteja bem afinado e coerente.

3 | GOSTO NA MÚSICA DO SÉCULO XVIII

O conceito de gosto é amplo, de modo que uma discussão exaustiva sobre esse assunto excederia o escopo do presente capítulo. No entanto, por ora, é conveniente discutir algumas ocorrências desse termo na literatura setecentista, para, assim, entender as supostas razões pelas quais Geminiani teria publicado sua preceptiva.

O século XVIII testemunhou uma grande discussão acerca da ideia de gosto, assunto ao qual foram dedicadas diversas preceptivas. Charles Batteux (1713-1780) dedica-se a explicar o princípio que rege o fundamento de todas as belas-artes: a imitação. O gosto, nesse cenário, é fundamental para a imitação adequada da bela natureza. De acordo com o autor, era um assunto muito estudado: “existe um bom gosto. Essa proposição não é um problema, e aqueles que duvidam disso não são capazes de conseguir as provas que requerem. [...] Quantas questões sob esse título tão conhecido, tantas vezes tratado e nunca explicado de modo suficientemente claro!” (BATTEUX, 2009 [1746], p. 48). Vemos, assim, que a discussão sobre os fundamentos do gosto era corrente, o que, por si só, já poderia justificar a publicação dessas obras de Geminiani.

Em todo caso, observa-se, dentre as diversas acepções do conceito aqui discutido, sua relação com o julgamento e com o intelecto, termos que se relacionam com a faculdade do juízo. Isto é, o gosto se relaciona com a razão no sentido de que permite diferenciar, qualificar e, finalmente, julgar:

Uma inteligência é portanto perfeita quando vê sem nuvens, e quando distingue sem erro o verdadeiro do falso, a probabilidade da evidência. Do mesmo modo, o gosto é perfeito quando, com uma impressão distinta, ele sente o bom e o mau, o excelente e o medíocre, sem nunca confundi-los e sem tomar um pelo outro. Posso então definir a inteligência: a facilidade de conhecer o verdadeiro e o falso, e de distingui-los um do outro. E o gosto: a facilidade de sentir o bom, o mau, o medíocre, e de distingui-los com certeza. Assim, o verdadeiro e bom, conhecimento e gosto, eis todos os nossos objetos e todas as nossas operações (BATTEUX, 2009 [1746], p. 49-50).

Desse modo, vê-se que o conceito de gosto está interligado com as questões do discernir: diferenciar e qualificar. Se as definições básicas sobre gosto têm origem no sentido próprio do termo, isto é, a sensibilidade gustativa - vide Zedler (1708, p. 78; trad. nossa): “Gosto, sabor (*gustus, gout*) é aquele, dentre os sentidos exteriores, que através de sua ferramenta própria, a língua, percebe o efeito específico das partículas salgadas dos corpos e o transmite à alma, pelo cérebro” -, no âmbito das artes e, mais especificamente, em música, o termo estará relacionado, naturalmente, com a sensibilidade auditiva.

Ao observar as citações de Batteux e de Zedler, percebe-se que o gosto trata, portanto, de uma questão ambivalente entre suas conotações sensorial e racional. A primeira, tendo como subsídio a percepção pelos sentidos e, como fim, o efeito (sensação de prazer ou de repulsa); a segunda, a partir do discernimento, emite, então, um julgamento (bom ou ruim, agradável ou desagradável, belo ou feio). Ao final, elas se fundem, uma vez que só será possível julgar aquilo que tenha sido transmitido para o cérebro após a percepção pelos sentidos. Além disso, a predominância da razão é patente, visto que a percepção sensorial, por si só, é incerta (PAOLIELLO, 2011).

Apesar de citadas fontes setecentistas, visto que é o foco deste estudo, sabe-se que a relação entre gosto e razão tem origem na Renascença. Klein (1998, p.

333) direciona sua atenção para o termo *giudizio* [juízo], que, nessa época, “não era um ato de ordem puramente intelectual: pertencia a um domínio intermediário entre o intelecto e os sentidos”. O juízo, pois, é a reação ao percebido sensorialmente, como testemunhado em Zedler. Klein sustenta, ainda, que, até o surgimento do termo conhecido como “gosto”, a relação entre sensação e razão era realizada pela faculdade do juízo. Nesse sentido, tem-se que, além de o gosto não pertencer apenas à ordem dos sentidos, o juízo não se relacionava apenas com a razão (PAOLIELLO, 2011). Dessa maneira, se juízo é uma “reação racionalizável imediata ao percebido” (KLEIN, 1998, p. 333), observa-se a relação intrínseca entre gosto e juízo, visto que, após a percepção sensorial, o discernimento perante o percebido é explicitado em forma de julgamento, como o bom ou o ruim. Como exemplo, a relação entre sentido, gosto e juízo pode ser evidenciada no raciocínio traçado por David Hume (1711-1776) – filósofo britânico do qual Geminiani, possivelmente, foi leitor (WILLIAMS, 2013, p. 13). No *Tratado da natureza humana*, Hume (2009 [1739-1740], p. 142-143) elabora:

Todos os tratados de óptica admitem que o olho vê sempre o mesmo número de pontos físicos, e que a imagem que se apresenta aos sentidos de um homem quando este se encontra no topo de uma montanha não é maior que quando ele está confinado no mais estreito pátio ou aposento. **É somente pela experiência que ele infere a grandeza do objeto, com base em certas qualidades peculiares da imagem; e isso, que é uma inferência do juízo, ele confunde com uma sensação, como costuma correr em outras ocasiões.** Ora, é evidente que, neste caso, a inferência do juízo é muito mais vívida que aquela que é comum em nossos raciocínios correntes. Um homem forma uma concepção mais vívida da vasta extensão do oceano pela imagem que recebe do olho, quando está no alto de um promontório, do que simplesmente pelo barulho das ondas. **Extraí um prazer mais sensível de sua grandeza, o que prova uma presença de uma ideia mais vívida; e confunde seu juízo com uma sensação, o que é mais uma prova disso.** Como a inferência é igualmente certa e imediata em ambos os casos, porém, essa vividez superior de nossa concepção em um caso só pode proceder do fato de que, ao fazermos uma inferência baseados na visão, existe, além da conjunção habitual, uma semelhança entre a imagem e o objeto inferido – e essa semelhança fortalece a relação transmitindo a vividez da impressão para a ideia relacionada com um movimento mais fácil e natural (**grifos nossos**).

Outro importante preceptista do século XVIII, Montesquieu (1689-1755), afirma, sobre a relação entre o gosto e o intelecto, ou o “pensar”, que:

A alma, independentemente dos prazeres que extrai dos sentidos, experimenta outros que lhe são próprios, como os que lhe despertam a curiosidade, os que lhe dão uma idéia de sua grandeza, de suas perfeições, de sua existência como algo oposto ao sentimento da noite, o prazer de abarcar todo o conteúdo de uma idéia geral, o de ver um grande número de coisas etc., o de comparar, associar e separar idéias. Esses prazeres são inerentes à natureza da alma, independentemente dos sentidos, porque pertencem a todo ser que pensa (MONTESQUIEU, 2009 [1753], p. 13).

Nesse sentido, o filósofo afirma que “são os diferentes prazeres da alma que formam os objetos do gosto, tais como o belo, o bom, o agradável, o ingênuo, o delicado, o terno, o gracioso, o não sei o quê, o nobre, o grandioso, o sublime, o majestoso etc.” (MONTESQUIEU, 2009 [1753], p. 11). Esses prazeres, quando excitados, provocam

no receptor o estado de deleite.

Dentre diversos autores que estudaram e descreveram o conceito de deleite, iremos nos concentrar na obra quinhentista de Cesare Ripa: *Iconologia overo Descrittione dell'Imagini Universali*, de 1593 e editado em Londres com o título *Iconology, or Moral Emblems* (“Iconologia, ou emblemas morais”) em 1709, poucos anos antes de Geminiani se radicar naquela cidade. Nessa obra, o autor dedica-se a representar iconograficamente diversas faculdades da alma, assim como seus variados prazeres e paixões. Pode-se, inclusive, recorrer ao tratado como a um dicionário, pois as representações estão listadas no início da obra, bem como descritas textualmente. O emblema do conceito de deleite tem como suporte textual:

Um garoto de dezesseis anos com aspecto agradável; sua capa adornada com várias cores; uma guirlanda de rosas; um violino e seu arco; uma espada; um livro de Aristóteles e um de música; dois pombos a se beijar. Seu semblante denota **deleite**; o verde significa a **vivacidade** e a **deleitabilidade** dos prados verdes para a **visão**; o violino, **deleite** na audição; o livro, **deleite** na **filosofia**; os pombos, **deleite amoroso** (RIPA, 1709, p. 23; trad. e grifos nossos).

Desse modo, além de notarmos a ambivalência sensorial-racional nessa citação de Ripa, pode-se supor que o gosto seja o principal elo, nas artes, entre o efeito causado no receptor e o juízo a ser realizado após este primeiro estágio. Logo, o gosto é elemento primordial na formação do artista, pois é por meio dele que sua obra será apreciada e julgada.

No entanto, entra-se, com isso, em outra grande discussão setecentista: aquela que questiona se o gosto é algo naturalmente presente no artista, ou se pode ser adquirido por meio da educação; mais especificamente, ao seguir certas regras e ao emular um modelo. Sobre essas vertentes, Paoliello (2011, p. 25) explica:

O gosto adquirido diz respeito ao refinamento do lado racional, que resulta no *bom gosto* – considerado fundamental pelos teóricos e músicos setecentistas. Aspecto descrito como algo cultivado, aperfeiçoado por meio de exercício e aprendido através da imitação de modelos. Nos escritos, encontramos também referência ao gosto natural, que seria o gosto e o senso de harmonia e beleza implantados no ser pela natureza.

Para preceptistas como Montesquieu, ambos os gostos estão presentes na alma humana ao dizer que “o gosto adquirido afeta, muda, aumenta e diminui o gosto natural, tanto quanto o gosto natural afeta, muda, aumenta e diminui o gosto adquirido” (MONTESQUIEU, 2009 [1753], p. 16). No entanto, o autor se limitará, em seu ensaio, a descrever e estudar o gosto adquirido, uma vez que, no que concerne à formação do gosto em geral, os preceitos e as regras dizem respeito apenas a essa faceta do gosto.

Em relação ao gosto natural, ou seja, um senso de beleza e de harmonia inerente ao ser, teóricos como Ussher em *Clio: or, A discourse on taste* (1772 [1769]) explicam-no por analogia:

Um concerto que tem todas as suas partes bem compostas e bem executadas [...] agrada universalmente, mas, se surge uma dissonância [...], desagradará até

aqueles absolutamente ignorantes em música. Eles não sabem o que os incomoda, mas sentem algo dissonante em seus ouvidos; e isto procede através do gosto e do senso de harmonia implantado neles pela natureza. Da mesma maneira, a pintura encanta e transporta o espectador que não tem noções sobre pintura. Pergunte a ele o que o agrada e ele não saberá especificar a razão (USSHER, 1772 [1769], p. 3-4 apud PAOLIELLO, 2011, p. 27).

No entanto, a despeito de diversos estudos em que o foco principal é a característica natural do gosto, são muitos os tratadistas que defendem a sua vertente adquirida, entre eles o já mencionado Charles Batteux, além dos tratadistas musicais Joseph Joachim Quantz (1697-1773), Leopold Mozart (1719-1787), e, finalmente, Francesco Geminiani. Para esses autores, a prática de diversas regras, assim como a imitação, ou melhor, a emulação de um modelo são caminhos seguros para o refinamento e o aperfeiçoamento de habilidades naturais do ser.

Montesquieu dedica um capítulo – intitulado “Das regras” – a essa especulação, afirmando que todas as obras de arte têm regras gerais, que são guias a nunca perder de vista, e argumenta que o gosto deve ser construído no ser humano desde a juventude, pois, se a alma é exercida pelos sentimentos, somente o gosto poderia conduzi-la. Batteux explica que é da natureza do homem ter algum talento: “como uma mãe benfazeja ela [a natureza] nunca produz um homem sem dotá-lo de alguma qualidade útil que lhe sirva de recomendação junto aos outros homens” (BATTEUX, 2009 [1746], p. 82). No entanto, é o gosto que nutre esse talento, e, sem ele, este último não poderá ser a florado, de modo que essa conduta contraria as intenções da natureza.

Na música, a construção do gosto segundo as preceptivas dedicadas a essa arte é abordada de maneira mais direta. Leopold Mozart, por exemplo, expõe que “tudo o que pertence a uma performance de bom gosto pode, apenas, ser aprendido pelo julgamento do som e pela longa experiência” (MOZART, 1985 [1756], p. 216; trad. nossa). Geminiani, de outra forma, decide instruir os aspirantes à execução de bom gosto por intermédio de regras, como se pode observar no título de seu primeiro tratado: *Regras para tocar com verdadeiro gosto*. Assim, vê-se que o título não foi escolhido por acaso: na realidade, está em consonância com as correntes filosóficas da época. O refinamento, para Geminiani, ocorreria por meio do treino e da prática. O volume a ser publicado no ano seguinte, isto é, em 1749, portanto, é a continuação desses ensinamentos. Sobre o gosto adquirido, o autor escreve:

O que é comumente denominado bom gosto no cantar e no tocar foi considerado, por alguns anos no passado, como algo que destrói a verdadeira melodia e a intenção de seus compositores. Muitos supõem que não é possível adquirir o verdadeiro bom gosto por meio de quaisquer regras da arte, pois trata-se de um dom particular da natureza, concedido apenas àqueles que têm naturalmente um bom ouvido. Como a maioria se exhibe por possuir essa perfeição, tem-se, por consequência, que aquele que canta ou que toca pensa apenas em fazer continuamente suas diminuições e seus ornamentos favoritos, acreditando que, por isso, será reconhecido como um bom intérprete, não percebendo que tocar com bom gosto não consiste em frequentes ornamentações, mas em expressar com força e elegância a intenção do compositor. **Essa expressão é o que todos devem se esmerar para adquirir,**

e pode ser facilmente obtida por qualquer pessoa que não seja afeiçoada a sua própria opinião e que não resista obstinadamente à força da verdadeira evidência (GEMINIANI, 1749, pref.; trad. e grifo nossos).

De outro modo, em uma passagem do prefácio de suas *Regras para tocar com verdadeiro gosto*, explica:

Aqueles que tocam violoncelo **adquirirão** o bom gosto ao praticar a linha superior destas composições, empenhando-se em executar com exatidão tudo o que encontrarem escrito nelas. Ao mesmo tempo, devem ser muito cuidadosos com a afinação, visto que, sem esta particularidade, tudo o que forem capazes de fazer não terá nenhum proveito. Eles devem ter cuidado também para traçar um arco longo; caso contrário, o som não sairá do instrumento (GEMINIANI, 1748, pref.; trad. e grifo nossos).

No entanto, assim como Montesquieu, Geminiani reconhece as potencialidades do gosto natural e menciona em seu texto: “[...] Não nego as capacidades marcantes de um bom ouvido, cuja força presenciei em diversas instâncias. Aponto, apenas, que certas regras da arte são necessárias a um engenho mediano, que podem melhorar e aperfeiçoar um que seja, por si, bom” (GEMINIANI, 1749, pref.; trad. nossa).

Com isso, podemos confirmar que Geminiani não apenas aceita, mas também recomenda o gosto adquirido. Portanto, uma vez que a ideia de construção e refinamento do gosto por meio de diversas regras era algo corrente no século XVIII, deve-se ressaltar que os preceptistas estavam cientes de que elas deveriam ser utilizadas de modo judicioso, ou seja, conforme ao decoro. As regras eram, pois, um guia, e suas aplicações diligentes dependiam do bom gosto do artífice para que fossem feitas as exceções necessárias, pois o bom gosto é um amor habitual à ordem (BATTEUX, 2009 [1746], p. 79). Sobre isso, Montesquieu (2009 [1753], p. 69) explica:

Todas as obras de arte têm regras gerais, que são guias a nunca perder de vista. Mas assim como as leis são sempre justas em seu caráter geral, porém são quase sempre injustas em sua aplicação, também as regras, sempre verdadeiras em teoria, podem revelar-se falsas na hipótese real. Os pintores e escultores estabeleceram as proporções que o corpo humano deve ter e tomaram por medida comum o comprimento do rosto. Mas a todo instante eles têm de violar essas proporções em virtude das diferentes atitudes nas quais têm de mostrar os corpos humanos; por exemplo, um braço estendido é bem mais comprido do que outro recolhido.

A abordagem de Geminiani está, portanto, de acordo com os demais tratadistas do século XVIII, sobretudo musicais. Leopold Mozart, por exemplo, é bastante rígido a respeito do emprego diligente da ornamentação e condena o uso abusivo de embelezamentos desprovidos de significado:

Todas essas decorações são empregadas, porém, apenas ao tocar um solo e, portanto, com muita moderação, no momento certo, e somente para [proporcionar] variedade em passagens similares e frequentemente repetidas. Além disso, observemos bem as direções do compositor, pois é na aplicação de tais ornamentos que a ignorância de alguém é mais prontamente revelada. Em particular, no entanto, protegemo-nos contra todos os embelezamentos improvisados quando muitos [músicos] tocam uma [mesma] parte. Qual confusão se sucederia se cada instrumentista enfeitasse as notas de acordo com sua própria fantasia? E, finalmente, não se entenderia de modo algum a melodia devido à inserção desajeitada das

'belezas? Eu sei como isto amedronta [o ouvinte]: quando se ouve as peças mais melodiosas lamentavelmente distorcidas por conta de ornamentações desnecessárias (MOZART, 1985 [1756], p. 214; trad. nossa).

Em sequência, conclui:

Tudo depende da boa execução. Esta afirmação pode ser confirmada pela experiência diária. Muitos aspirantes a compositor são excitados com deleite e vangloriam-se copiosamente quando ouvem suas “escalinhas” executadas por bons intérpretes que sabem como produzir o efeito (do qual [esses compositores] jamais sonharam) no lugar correto, além de como variar o caráter (do qual [também] nunca ocorreria a eles) o mais humanamente possível. [...] A boa interpretação de uma composição, de acordo com o gosto atual, não é tão simples como muitos imaginam ao acreditarem que estão fazendo bem ao embelezar e enfeitar a peça futilmente com suas ideias, e, também, por não terem a sensibilidade de qual afeto deverá ser expresso na peça (MOZART, 1985 [1756], p. 215; trad. nossa).

Carl Philipp Emanuel Bach também condena os que executam notas rápidas desprovidas de sentido. Ele diz:

Pode-se muito bem ter os dedos mais hábeis, saber fazer trinados simples e duplos, entender bem o dedilhado, tocar à primeira vista qualquer que seja o número de claves que se possam encontrar no decorrer da peça, transpor sem esforço e de improviso, alcançar intervalos de décima, ou mesmo duodécima, executar tiradas e cruzamentos de todo tipo, e muitas outras coisas ainda, e apesar de tudo isso não se ter no teclado um toque claro, agradável e comovente (BACH, 2009 [1762], p. 133).

Para que o discurso musical seja eloquente, o autor enfatiza, então, que a boa execução consiste em se “fazer ouvir com facilidade todas as notas e seus ornamentos na hora certa, com a força conveniente e um toque que corresponde ao verdadeiro caráter da peça, [pois] é aí que nascem o redondo, o puro e o contínuo no toque, que se torna claro e expressivo” (BACH, 2009 [1762], p. 134). De maneira muito clara, ele conclui que se deve “tocar com a alma, e não como um pássaro bem treinado” (BACH, 2009 [1762], p. 135). Geminiani, de modo mais exigente, afirma, sobre o continuísta, que “aquele que não tem outras qualidades além de tocar as notas no tempo e empregar as figuras tão bem quanto possível não passa de um acompanhador desventurado” (GEMINIANI, 1748, pref.; trad. nossa). Assim, a boa execução depende do bom entendimento da obra como um todo e do emprego correto dos elementos musicais, sobretudo a ornamentação, veículo essencial para mover a audiência.

Além desses requisitos, a execução de bom gosto, ou seja, aquela que, dentre outras coisas, afeta o ouvinte, depende, segundo os tratadistas musicais do século XVIII, de outro elemento de suma importância: que o próprio intérprete esteja afetado. Recordemo-nos de que, na retórica clássica, o mesmo deve ser almejado pelo orador. Quintiliano (VI ii, 26-28) diz:

De fato, o essencial, segundo em verdade penso, acerca de provocar as emoções, está em que nos comovamos a nós mesmos. Realmente, por vezes seria até ridícula a imitação de lamentações, de raiva e de indignação, se acomodarmos a ela apenas as palavras e a fisionomia, mas não o espírito. Pois, que outra coisa seria o motivo pelo qual alguns, certamente deplorando recente sofrimento, deem a impressão de se expressarem com eloquência e, de vez em quando, também a

raiva torne eloquentes os incultos, senão que há neles uma força inata da mente e a própria autenticidade de costumes? Por isso, naquelas emoções que queremos sejam verossímeis, nós mesmos devemos nos adequar aos que na realidade são por elas afetados; e que o discurso avance com aquela disposição de espírito que gostaríamos fosse a do juiz. Porventura, afligir-se-á aquele que me ouvir falando sobre isso sem manifestação de dor? Encher-se-á de raiva se o mesmo que tenta provocá-la e até a exige não mostra algo semelhante? Provocarão lágrimas os olhos enxutos do advogado? Tais resultados não podem dar-se. Nada incendeia a não ser o fogo, nem molhando algo a não ser com algum líquido, nem alguma coisa dá a outra um brilho que ela mesma não tenha. Portanto, primeiramente tentemos que para nós tenha força aquilo que queremos que também o juiz assim a considere e nos emocionemos antes de emocionar a outrem.

Neste sentido, a tratadística musical mais importante do século XVIII também recomendará que o intérprete, assim como o orador, esteja afetado a si próprio para que sua performance possa efetivamente atingir o ouvinte. Em primeiro lugar, o afeto correto da peça deve ser identificado. Embora óbvia, esta instrução é recorrente nos tratados de Leopold Mozart, Carl Philipp Emanuel Bach e Johann Joachim Quantz. Do contrário, seria indecoroso – de mau gosto – expressar o afeto inadequado. Em seguida, o instrumentista deveria ser capaz de transmiti-lo judiciosamente ao público. Leopold Mozart afirma:

Antes de começarmos a tocar, a peça deve ser bem observada e considerada. O caráter, o tempo e o tipo de movimento demandados pela peça devem ser investigados, bem como [deve-se] observar cuidadosamente se alguma passagem nela contida que, à primeira vista, pode parecer de pouca importância é, se tratada com estilo especial de execução e expressão, difícil de executar. Finalmente, ao praticar, todo o cuidado deve ser tomado para encontrar e para tornar o afeto que o compositor desejou que tivesse sido trazido. Assim, como a tristeza, em geral, alterna-se com a alegria, cada uma deve ser cuidadosamente retratada de acordo com o seu tipo. **Em uma única palavra, tudo deve ser tocado de modo que o intérprete seja [também] movido [pelos afetos]** (MOZART, 1985 [1756], p. 218; trad. e grifo nosso).

Semelhantemente, C. P. E. Bach instrui seus leitores a reconhecer o afeto adequado em determinada obra musical, pois deve-se tocar cada peça de acordo com seu verdadeiro caráter e com o afeto que lhe convém (BACH, 2009 [1762], p. 138), e conclui que o mais importante de tudo é que o intérprete deva estar emocionado antes de querer emocionar sua plateia:

Um músico não provoca emoções se não estiver emocionado: é indispensável que ele se coloque em todos os afetos que quer evocar nos seus ouvintes e dê a entender seus sentimentos, para poder compartilhá-los melhor. Em trechos doces e tristes, ele deve ficar doce e triste. Deve-se ver e ouvir isso. Deve-se tomar cuidado aqui para não retardar e arrastar demais. Facilmente se incorre nesse erro, através de muito afeto e melancolia. O mesmo ocorre com trechos animados, alegres, ou de outros tipos, em que o músico deve se colocar nesses afetos. Logo que ele exprimiu uma ideia, surge outra, e assim, sem cessar, ele deve transformar suas paixões. Tal tarefa ele deve desempenhar sobretudo nas peças expressivas, compostas por ele ou por outros. Nesse último caso ele terá que experimentar as mesmas paixões que o compositor da peça teve ao compô-la (BACH, 2009 [1762], p. 137).

Assim, se é disso que também dependem a construção e o emprego do bom

gosto, as obras de Francesco Geminiani revelam-se totalmente alinhadas com os tratadistas mencionados. O autor, no tratado de 1749, discute sobre as potencialidades da música sobre seus ouvintes:

Homens de entendimento limitado e de meias ideias perguntarão talvez se é possível conferir sentido e expressão à madeira e ao arame; ou dar a eles o poder de despertar e de acalmar as paixões dos seres racionais. No entanto, toda vez que ouço tal questionamento, seja por desinformação ou com o intuito de ridicularizar, não tenho nenhuma dificuldade em responder de forma afirmativa e sem investigar a causa muito profundamente, pois penso que seja suficiente apelar para o efeito. Mesmo no discurso comum, uma diferença do tom [de voz] dá à mesma palavra sentidos diferentes. Assim, no que diz respeito à interpretação musical, a experiência tem mostrado que a imaginação do ouvinte está, em geral, à disposição do mestre em tal proporção que, com a ajuda de variações, andamentos, intervalos e melodias com harmonia, pode praticamente estampar a impressão que lhe agrada na mente [dos ouvintes] (GEMINIANI, 1749, p. 3-4; trad. nossa).

Desse modo, o autor demonstra acreditar que a execução musical depende de aspectos que caminham para muito além das instruções contidas na partitura, embora estas sejam importantes para uma boa compreensão da obra. Geminiani afirma que a música é capaz de comandar as paixões de seus ouvintes e tem como prova disso o efeito que uma interpretação judiciosa e de bom gosto tem na mente de seu público: para ele, com o auxílio das ferramentas musicais à sua disposição, tanto o intérprete quanto o compositor poderão transmitir a expressão que desejarem. Além disso, exercendo uma emulação da retórica clássica, o autor também conclui que o intérprete deve estar afetado pelas emoções que ele deseja transmitir à sua audiência:

Essas emoções extraordinárias são, de fato, mais facilmente excitadas se acompanhadas de palavras. Eu aconselharia, ainda, tanto ao compositor como ao intérprete que ambiciona inspirar sua plateia, que inspirasse primeiramente a si mesmo, tarefa em que não falhará se escolher uma obra engenhosa, tornando-se totalmente familiarizado com todas as suas belezas, e se, enquanto sua imaginação estiver vívida e flamejante, ele se embeber do mesmo espírito exaltado em sua própria interpretação (GEMINIANI, 1749, p. 3; trad. nossa).

Vale lembrar que o termo *emulação* faz parte do léxico utilizado pelo próprio Geminiani. Esse conceito, além de ser bastante difundido nas obras filosóficas acerca da construção do gosto, é, para o autor, um caminho seguro para o correto refinamento do verdadeiro gosto em todos os ramos do conhecimento, pois crê que “[...] o caminho para a emulação é aberto e amplo. O método mais eficaz para triunfar sobre um autor é superá-lo, e mais manifesta a sua afeição por uma ciência aquele que melhor contribui para o seu avanço” (GEMINIANI, 1749, p. 4; trad. nossa). Dessa maneira, o tratadista alinha-se com os preceitos de Quintiliano (I ii, 29):

Portanto, é útil ter primeiramente a quem imitar, caso queiras depois superá-lo: assim, aos poucos, haverá esperança de chegar a pontos mais altos. A isso acrescento que os mestres não podem imaginar as mentes e os espíritos ao falar a apenas um presente, da mesma forma quando inspirados pela multidão de ouvintes.

Desse modo, uma leitura cuidadosa e contextualizada de sua obra nos permite

reconhecer que seus escritos se equiparam às demais preceptivas filosóficas e musicais referenciadas aqui. Além de estar envolvido nas questões sobre Gosto, Geminiani demonstrou, também, conhecer a retórica, uma vez que seus tratados contêm instruções semelhantes às encontradas na obra de Quintiliano. Além disso, da maneira como expusemos anteriormente as ocasiões em que Geminiani relaciona um ornamento a um ou mais afetos em sua lista, o mesmo pode ser feito em relação às suas emulações retóricas presentes, sutil (sugerindo o conceito de *variedade*) ou explicitamente (comparando o discurso musical ao do orador), no mesmo fragmento:

(Quinto) Do tenuto: é necessário utilizá-lo frequentemente, pois se tivéssemos que realizar *mordentes* e trinados continuamente sem, às vezes, trazer prejuízo à sonoridade da nota pura, a melodia seria demasiadamente diversificada.

(Sexto) Do *staccato*: expressa descanso, respiração ou mudança de palavra e, por essa razão, os cantores devem ser cuidadosos para respirar em um lugar em que o sentido [do texto] não seja interrompido.

(7º e 8º) Do *crescendo* e do *diminuendo*: esses dois elementos podem ser realizados um após o outro. Produzem grande beleza e variedade na melodia e, quando empregados alternadamente, são próprios a qualquer expressão ou compasso.

(9º e 10º) Do *piano* e do *forte*: ambos são extremamente necessários para expressar a intenção da melodia e, como toda boa música deve ser composta imitando um discurso, esses dois ornamentos são designados a produzir os mesmos efeitos que um orador produz ao elevar e ao diminuir sua voz.

(Décimo primeiro) Da antecipação: a antecipação foi inventada com vistas a variar a melodia, sem alterar a sua intenção. Quando for realizada com um *mordente* ou um trinado e tiver um *crescendo*, produzirá um efeito maior, especialmente se observarmos que devemos usá-la quando a melodia ascende ou descende por grau conjunto (GEMINIANI, 1749, p. 2-3; trad. nossa).

O nono e o décimo exemplos referenciados anteriormente são uma demonstração clara de quão ciente da retórica clássica Geminiani demonstrou estar. Ao comparar a execução musical com um discurso oral, frisando as elevações e as diminuições do tom da voz, o autor demonstra relacionar-se, mais uma vez, para com *Instituição Oratória*, de Quintiliano (I x, 22-25):

Examinemos agora em que o futuro orador tira proveito da música. A música tem dois ritmos nas vozes e no corpo, pois é necessário que ambos tenham regras próprias. O músico Aristóxeno divide o relativo à voz em [...] ritmo e [...] melodia, um dos quais diz respeito à cadência e o outro, ao canto e aos sons. Assim sendo, porventura tudo isso não é necessário ao orador? O Primeiro deles se relaciona com a gesticulação, o segundo com a colocação das palavras e o terceiro com as inflexões da voz que, na prática, são também muitas: a não ser talvez que apenas nos poemas e nos cantos se exijam certa estrutura e uma adequada convergência das vozes, que na oratória são dispensáveis, ou que não se usem no discurso a disposição das palavras e as inflexões da voz de modo tão variado conforme o assunto, como na música. E assim, tanto pela voz como pela modulação, o músico celebra com nobreza os grandes feitos, com doçura os agradáveis e os mais modestos com suavidade – e com arte completa ajusta os sentimentos àquilo que se está dizendo. E assim também ao discursar, a intensidade, o abaixamento e as inflexões da voz visam despertar os sentimentos dos ouvintes; e, por um lado,

pela inflexão da frase e da voz, para usar o mesmo termo, buscamos o desagrado do juiz e, por outro, sua compaixão. Isso acontece também com os instrumentos musicais, com os quais não se podem expressar palavras, que percebemos levarem os espíritos a sentimentos diversos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve, como objetivo principal, reconhecer as diversas emulações de retóricas clássicas na obra tratadística do compositor Francesco Geminiani, notadamente nas *Regras para tocar com verdadeiro gosto* (c. 1748), no *Tratado sobre o bom gosto na arte da música* (1749) e na *Arte de tocar violino* (1751). Observamos que o autor, inserido no contexto cultural condizente ao do século XVIII, entendia a música como análoga ao discurso verbal, em que ambos são guiados pelas regras da retórica. A música, tal qual a oratória, é dedicada a mover o ouvinte. Nas palavras de Geminiani – que se relaciona fortemente com as de Cícero e de Quintiliano –, ela deve expressar sentimentos, atingir a imaginação, afetar a mente e comandar as paixões.

Vimos que, para isto, Geminiani discorre sobre diversas maneiras de se utilizar o recurso da ornamentação. No entanto, este caminho para *mover* o ouvinte só poderia ser concretizado se realizado com bom gosto. Desse modo, notamos particularidades em seu texto que se conectam a obras de preceptistas filosóficos importantes como Ussher, Zedler, Batteux, Montesquieu e Hume. Quanto aos autores musicais que se articulam a Geminiani nessa tópica, destacam-se Quantz, C. P. E. Bach, e L. Mozart. Sua preferência pelo conceito de gosto adquirido, que já se evidencia no frontispício com a proposição de diversas *regras*, se torna ainda mais patente no decorrer de seus prefácios, que, embora reconheça as potencialidades do gosto natural, defende que o dom natural não se sustenta sem o labor do treino e da prática. As aplicações das regras, bem como da ornamentação, no entanto, devem ser realizadas diligentemente, pois, se empregadas mecanicamente, não moverão seu receptor e deturparão o sentido da obra. Nesse aspecto, além dos tratadistas já mencionados, Geminiani, ao descrever os catorze ornamentos de expressão e relacionar muitos deles com os efeitos esperados no ouvinte, bem como ao instruir que o intérprete se deixe afetar pela própria performance a fim de poder deleitar sua audiência e, também, ao comparar o discurso musical com o oral, alinou-se à retórica clássica de Cícero e de Quintiliano. O autor se aproximou da retórica, semelhantemente, ao expor o conceito de *variedade*, nas *Regras para tocar com verdadeiro gosto*, assim como o de emulação, no *Tratado sobre o bom gosto na arte da música*.

Finalmente, pode-se concluir que a obra tratadística de Francesco Geminiani está alinhada às correntes de pensamento do século XVIII. Seja no âmbito da performance, em que se destacou ainda em vida como violinista virtuose, seja no âmbito da reflexão, em que dedicou as últimas décadas de sua produção, Geminiani resumiu, em seus

textos, diversos debates recorrentes na literatura musical de seu tempo. Assim, a discussão sobre Gosto em seus tratados traz consigo ampla bagagem retórica, cujas emulações foram exploradas, expostas e analisadas ao longo deste capítulo.

REFERÊNCIAS:

BACH, Carl Philipp Emmanuel. **Ensaio sobre a maneira correta de tocar teclado** [*Versuch über die wahre art das Clavier zu spielen*]. Campinas [Berlin]: Editora da Unicamp [Georg Ludwig Winter], 2009 [1762]. Trad. F. Cazarini.

BATTEUX, Charles. **As belas-artes reduzidas a um mesmo princípio** [Les Beaux Arts réduits a un même principe]. São Paulo [Paris]: Humanitas [Durand], 2009 [1746]. Trad. N. Maruyama.

CICERO, Marco Tullius. **De oratore**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1942. (Loeb Classical Library). Trad. E. W. Sutton, H. Rackham.

GEMINIANI, Francesco. **Rules for playing in a true taste**. London: pelo autor, 1748.

_____. **A treatise of good taste in the art of musick**. London: pelo autor, 1749.

_____. **The art of playing on the violin**. London: pelo autor, 1751.

HUME, David. **Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais** [*A treatise on human nature: being an attempt to introduce the experimental method of reasoning into moral subjects*]. São Paulo [London]: Editora da Unesp [John Noon], 2009 [1739-1740]. Trad. D. Danowski.

LUCAS, Mônica. **Emulação de retóricas clássicas em preceptivas da música poética**. In: *Revista OPUS*, v. 20, n. 1, 2014, p. 71-94.

MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat. **O gosto** [*Essai sur le Goût*]. São Paulo [Paris]: Iluminuras, 2005 [1753]. Trad. T. Coelho.

MOZART, Leopold. **A treatise on the fundamental principles of violin playing** [*Versuch einer gründlichen Violinschule*]. Oxford [Augsburg]: Oxford University Press [Johann Jacob Lotter], 1985 [1756]. Trad. E. Knocker.

NEVES, Marcus Vinícius Sant'anna Held. **Francesco Geminiani (1687-1762): comentários e tradução da obra teórica completa**. Dissertação (Mestrado em Musicologia): Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-27092017-101128/pt-br.php>. Acesso em 2018-01-30

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. **Os concertouvertures de Georg Phillip Telemann: um estudo dos gostos reunidos segundo as preceptivas setecentistas de estilo e gosto**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

QUANTZ, Johann Joachim. **On playing the flute** [Versuch einer Anweisung die Flöte Traversiére zu spielen]. Boston [Berlin]: Northeastern University Press [Voss], 2001 [1752]. Trad. E. Reilly.

QUINTILIANO, Marcus Fabius. **Instituição oratória** [Institutio Oratoria]. Campinas [Roma]: Editora da Unicamp, 2015 [c. 95]. v. 1-4. Trad. B. Basseto.

RIPA, C. **Iconology: or, moral emblems**. London: Benjamin Motte, 1709.

USSHER, John. **Clio: or, a discourse on taste**. London: T. Davies, 1769.

O ENSINO DE SAMBA-REGGAE BASEADO NA TEORIA ESPIRAL DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE SWANWICK E TILLMAN

Alexandre Siles Vargas

Universidade Federal da Bahia
Salvador, Bahia

RESUMO: Este artigo propõe o ensino de Samba-Reggae baseado na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986). Mediante abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, ele pretende responder à questão: Como ensinar Samba-Reggae baseado na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman? Seu objetivo geral é: relacionar o ensino do Samba-Reggae com as dimensões da crítica musical: Material, Expressão, Forma e Valor da referida Teoria. Quanto aos objetivos específicos, estes são: a) apresentar as dimensões da crítica musical e os critérios para avaliação; b) descrever os elementos musicais do Samba-Reggae; c) propor atividades didáticas com o Samba-Reggae em consonância com o modelo teórico apresentado. A pesquisa demonstrou que a Teoria Espiral de Swanwick e Tillman pode funcionar como guia para o ensino do Samba-Reggae a educandos na faixa etária acima de 15 anos, proporcionando-lhes o conhecimento e a vivência dos elementos musicais para, conseqüentemente, estimulá-los à valorização étnica.

PALAVRAS-CHAVE: Samba-Reggae. Ensino de Música. Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical. Dimensões da crítica musical.

ABSTRACT: This article proposes the teaching of Samba-Reggae based on the Spiral Theory of Musical Development of Swanwick and Tillman (1986). Through a qualitative approach, bibliographical and documentary research, he intends to answer the question: How to teach Samba-Reggae based on Swanwick and Tillman's Spiral Theory of Musical Development? Its general objective is: to relate the teaching of Samba-Reggae to the dimensions of musical criticism: Material, Expression, Form and Value of said Theory. As for the specific objectives, these are: a) to present the dimensions of musical criticism and the criteria for evaluation; b) describe the musical elements of Samba-Reggae; c) propose didactic activities with Samba-Reggae in accordance with the theoretical model presented. The research has shown that Swanwick and Tillman's Theory can act as a guide for the teaching of Samba-Reggae to learners in the age group over 15 years old, providing them with the knowledge and experience of the musical elements to stimulate them to ethnic valuation.

KEYWORDS: Samba-Reggae. Teaching Music.

1 | INTRODUÇÃO

O Samba-Reggae é um gênero musical brasileiro que surgiu com os blocos afro na cidade de Salvador na Bahia, ficando conhecido, mundialmente, por meio da performance da Banda Olodum. Apesar da sua importância artística, social e política, existem educadores que preferem tratá-la pejorativamente, rotulando-a como música industrial e descartável, ou rechaçando-a por motivos étnico-raciais. Ambos os comportamentos reforçam estereótipos que não levam em conta o potencial educacional que seus elementos musicais podem oferecer ao ensino de música.

Segundo Paulo Freire (2009, p. 122), a resistência do educador em respeitar a leitura de mundo do educando se constitui um empecilho à sua experiência de conhecimento. Apesar da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) ter instituído a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” no currículo oficial da Rede de Ensino, complementando o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), muitos professores não ensinam as músicas destas culturas por falta de conhecimentos e habilidades, ou por preconceito

A inclusão da teoria e prática do Samba-Reggae nos currículos dos cursos de Licenciatura em Música poderia contribuir para atenuar a sua estereotipação, possibilitando o desenvolvimento de competências docentes necessárias ao seu ensino nas escolas brasileiras. Esta qualificação do professor contribuiria para a preservação das “raízes musicais e os modelos educacionais próprios que surgem dos processos históricos e culturais” (FLADEM, 2002 apud TRINDADE, 2008, p. 402). O educador, ao aprender a teoria e prática do Samba-Reggae, possibilitaria que os educandos tivessem “a oportunidade de estudar e participar das manifestações musicais da sua própria cultura e de outras culturas”, como sugere McCarthy (2004).

Segundo o educador musical inglês Keith Swanwick (1991), os estereótipos são as “etiquetas” atribuídas à música, cujas origens podem estar em elementos não-musicais, como, por exemplo, fatores social, político, econômico e geográfico. Ele afirma que a tarefa do educador consiste em reduzir o poder dos estereótipos mediante uma exploração profunda dos procedimentos musicais com a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (SWANWICK; TILLMAN, 1986). Embora o Modelo tenha sido apenas aplicado na faixa etária 3 a 15 anos, acreditamos que ele pode ser útil no ensino de música para educandos acima desta faixa.

Neste sentido, mediante abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, nós pretendemos responder à seguinte questão: Como ensinar Samba-Reggae baseado na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman? Para isso, definimos como objetivo geral: relacionar o ensino do Samba-

Reggae com as dimensões da crítica musical: Material, Expressão, Forma e Valor da referida Teoria. Quanto aos objetivos específicos, nós escolhemos os seguintes: a) apresentar as dimensões da crítica musical e os critérios para avaliação; b) descrever os elementos musicais do Samba-Reggae; c) propor atividades didáticas com o Samba-Reggae em consonância com o Modelo apresentado.

A pesquisa foi fundamentada nos autores Swanwick e Tillman (1986), Swanwick (1991; 2003). Ela demonstrou que a Teoria dos referidos autores pode funcionar como guia para o ensino do Samba-Reggae a estudantes na faixa etária acima de 15 anos.

A seguir, nós apresentaremos as dimensões da crítica musical e os critérios de avaliação. Depois, demonstraremos os instrumentos musicais, a história, a rítmica do Samba-Reggae e os procedimentos pedagógicos para aplicação prática com o corpo, voz e instrumentos musicais; seguido da proposta de atividades musicais para o ensino musical. Por último, apresentaremos as considerações finais.

2 | ETIQUETAS, DIMENSÕES DA CRÍTICA MUSICAL E SEUS NÍVEIS

Keith Swanwick (1991) propõe caminhos para que o educador possa se libertar das etiquetas que o influenciam no comportamento de valorar uma música. O autor afirma que as “etiquetas” dadas às variadas culturas e subculturas são um empecilho por estereotipá-las, passando uma opinião unilateral por desconhecimento e falta de abertura às culturas diferentes.

Uma parte da fusão de música com cultura e estilo de vida tem origens: religiosa e política, ou são relacionadas aos costumes e práticas. Outra parte desta enculturação diz respeito à influência da persuasão e promoção de etiquetas por terceiros. “A posição social, a idade, os antecedentes familiares, o círculo de amigos e a educação influenciam na valoração da música”, afirma Swanwick (1991, p. 109).

O autor afirma que, quando adotamos uma etiqueta a uma música não podemos ensinar nem aprender, pode ser que nunca percebamos o seu caráter expressivo e estrutural devido a expectativas de procedência social e não musical. Swanwick (1991) sinaliza que é possível dar autonomia à música independente de preferências, potencializando sua utilização no ensino de música. Nesta perspectiva, a valoração aconteceria com base no conhecimento sobre o objeto e não pela sua etiqueta.

Uma maneira do educador se abster do preconceito com músicas de outras culturas seria evitando a etiqueta até experimentar os seus elementos musicais. Swanwick prescreve a utilização de sua Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, abrangendo quatro “dimensões da crítica musical” - Materiais, Expressão, Forma e Valor. Estas dimensões estão relacionadas com oito níveis de desenvolvimento musical (SWANWICK, 1991, p. 84-90 apud TOURINHO, 2001, p. 50-53), a saber:

- Sensorial (Nível 1) e Manipulativo (Nível 2) correspondem à dimensão Material;

- Pessoal (Nível 3) e Vernáculo (Nível 4) dizem respeito à dimensão Expressão;
- Especulativo (Nível 5) e Idiomático (Nível 6) pertencem à dimensão Forma;
- Simbólico (Nível 7) e Sistemático (Nível 8) integram a dimensão Valor.

Segundo Swanwick (1991, p. 110), a música aliena as pessoas quando estas percebem seus materiais sonoros como estranhos e perigosos; seu caráter expressivo como identidade de outra cultura; e suas estruturas como repetitivas, confusas e sem finalidade. Ele indica que, para atenuar os obstáculos do primeiro contato, é possível fazer com que os elementos estranhos sejam assimilados sem esforço consciente mediante uma imersão musical. Os aprendizes devem manejar os materiais por si mesmos, experimentando com diferentes instrumentos, aplicando escalas e sistemas de afinações diferentes.

Swanwick afirma que a identificação do caráter expressivo ou gesto musical de outro grupo cultural também pode ser um empecilho. O caráter expressivo é o mais culturalmente enraizado, o que demarca uma exclusividade territorial ou social.

Depois de superada a estranheza da música e assimilados os seus gestos expressivos, resta superar a barreira das convenções estruturais. A capacidade de conhecer as normas musicais de cada estilo requer experiência e conhecimento. A tarefa do educador é familiarizar os educandos com as diferentes regras estruturais, explorando e observando como se estabilizam e transformam as ideias mediante repetição, contraste, variação, transformação e reposicionamento.

Swanwick (2003) expõe critérios gerais para avaliação do trabalho musical dos estudantes aplicáveis à composição, execução e apreciação. Este modelo de avaliação é cumulativo para os níveis precedentes e divide-se em dimensões Materiais, Expressão, Forma e Valor. O texto entre parêntesis está relacionado à performance e composição.

Materiais: Nível 1 – reconhece (*explora*) sonoridades; por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura. Nível 2 – identifica (*controla*) sons vocais e instrumentais específicos, como tipos de instrumentos, timbres ou textura.

Expressão: Nível 3 – (*comunica*) o caráter expressivo da música - atmosfera e gesto – ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento. Nível 4 – analisa (*produz*) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.

Forma: Nível 5 – percebe (*demonstra*) relações estruturais – o que é diferente e inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas. Nível 6 – (*faz*) ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos.

Valor: Nível 7 – revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores. Nível 8 – desenvolve sistematicamente (*novos processos musicais*) ideias críticas e analíticas sobre música. (SWANWICK, 2003, p. 92).

Os dois primeiros compassos desta convenção representam a frase conhecida como “pediu pra parar parou” (Figura 3), sendo a pergunta “pediu pra parar” e a resposta “parou”. Esta frase pode ser utilizada para finalizar uma música também.

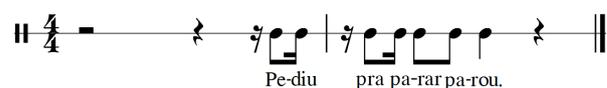


Figura 3 – Frase “pediu pra parar parou”

A performance dos músicos dos blocos afro envolve a movimentação dos seus corpos em uma dança cadenciada, ao mesmo tempo em que tocam em instrumentos customizados com pinturas coloridas. As suas coreografias e os sons dos seus tambores estimulam o expectador a movimentar o corpo. No decorrer de uma apresentação musical, o Samba-Reggae pode ser tocado em andamentos distintos, por exemplo: *andante* (60bpm), *moderato* (80mpm), *allegro* (120bpm), influenciando no tipo de coreografia. Os arranjos, também, podem incluir momentos em que alguns instrumentos são suprimidos, por exemplo: quando os Surdos param de ser tocados, para que os Repiques e Taróis se destaquem (e vice-versa).

Em relação às composições musicais, algumas canções do Samba-Reggae contam a história da cultura africana, por exemplo: a música “Madagascar Olodum” composta por Rey Zulu e gravada no disco “Egito Madagascar” pela Banda Olodum em 1987. O início desta Banda ocorreu em 1979, com a criação do Grupo Olodum Maré, mediante acordos entre amigos. O grupo, posteriormente, acolheu o músico Neguinho do Samba (Antônio Luiz Alves de Souza) como Mestre de Percussão.

A prática musical dos blocos afro baseia-se na execução de padrões rítmicos individualizados para cada instrumento. O padrão tocado no instrumento mais agudo (Repique) é o principal, porque determina o perfil rítmico do Samba-Reggae. Neste trabalho, ele será denominado como ritmo melódico segundo a conceituação do educado musical Edwin Gordon (2000).

O Samba-Reggae, em sua trajetória histórica, constituiu-se de diferentes ritmos melódicos. No entanto, os mais populares parecem ser os quatro que demonstraremos, a seguir: a) o Samba-Reggae, em contratempo como a guitarra e teclado do reggae jamaicano, com o ritmo aditivo 2222 (dois, dois, dois, dois) e fórmula rítmica: |f...◊ ⊗ ◊ ⊗ ◊ ⊗ ◊ ⊗ ◊ ⊗ ◊| ou |f...◊ ∂ ≈ ◊ ∂ ≈ ◊ ∂ ≈ ◊ ∂ ≈|; b) o Samba-Reggae Levada com o ritmo aditivo 33424 (três, três, quatro, dois quatro) e fórmula rítmica: |f...√. ≈ ◊. ⊕ ◊ ⊗ ±|; c) o Samba-Reggae 34324 (três, quatro, três, dois, quatro) com a fórmula rítmica: |f...√. ≈ ◊. ⊕ ◊ ⊗ ±|; e d) o Samba-Reggae Merengue 33433 (três, três, quatro, três, três) com a fórmula rítmica: |f...√. ≈ ◊ ⊗ ◊ ⊗ ◊ (⊗. |. Para explicar e representar a estrutura do ritmo melódico do Samba-Reggae, nós tomaremos como exemplo o Samba-Reggae Merengue 33433. Neste sentido, utilizaremos os conceitos de ritmo aditivo segundo Kostka e Payne (1999), Cooke (2000), Tirro (2001) e o conceito de ritmo divisivo.

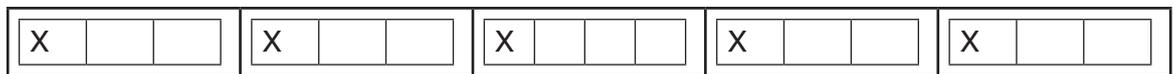


Figura 4 – Representação alternativa do Samba-Reggae com a notação em caixa

A notação em caixa pode servir para o ensino de Samba-Reggae com utilização de números e com a ação de bater palmas. Desta forma, o educador pode estimular que os estudantes pronunciem os números descritos abaixo, batendo palmas (x) a cada pronuncia do numeral “1”. A execução do ritmo melódico, seja com a voz, corpo ou instrumento musical, deve ser exercitada juntamente à marcação da pulsação com os pés.

1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
X			X			X				X			X		

Figura 5 – Representação do Samba-Reggae na notação em caixa e na partitura

Também, é possível utilizar palavras para o ensino de Samba-Reggae, por exemplo:

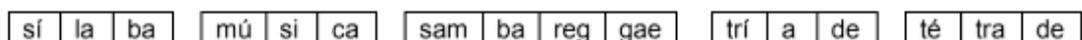


Figura 6 – Representação do Samba-Reggae com palavras

Outra possibilidade pedagógica é o jogo percussivo com as mãos. Neste recurso, o numeral “1” é associado com a ação de bater palmas (x); os numerais 2, 3 e 4 são relacionados com a ação de bater as mãos direita (d) e esquerda (e) na perna ou em uma mesa, alternadamente.

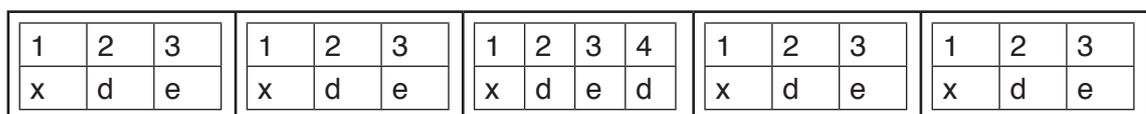


Figura 7 – Jogo percussivo com as mãos em notação em caixa e na partitura

A notação em caixa pode ser usada para a composição, escrevendo as siglas de notas musicais, por exemplo: a sigla F⁵ indica que a nota a ser tocada é o Fá5 na escala geral, e as demais notas estão na mesma oitava. Nesta notação, cada caixa equivale a uma semicolcheia, sendo que: as caixas em branco significam pausas, as caixas com um traço (-) significam o prolongamento da nota anterior e as caixas com um ponto (.) significam “notas percussivas”. As notas percussivas (ou fantasmas) são notas produzidas com um volume muito baixo, quase imperceptível, podendo ser com altura definida ou indefinida.

A seguir, apresentaremos: a) as duas melodias que podem ser tocadas na flauta, violino, Guitarra Baiana, voz ou outros instrumentos disponíveis; b) o acompanhamento harmônico e c) a linha de baixo.

A primeira melodia “A” (Figura 8) compreende dois compassos como demonstrado a seguir:

F ⁵	D	C	D	-	-	-	-	C	B		F	G	C
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--	---	---	---

Figura 8 – Melodia A

A segunda melodia “B” (Figura 9) ocupa quatro compassos alternados entre: tocados (com as siglas) e não tocados (com as caixas em branco):

F ⁵	E	D	F	E	D	F	E	D	C	F	E	D	F	E	D
E ⁵	F	G	E	F	G	E	F	G	A	E	F	G	E	F	G

Figura 9 – Melodia “B”

O acompanhamento harmônico (Figura 10) pode ser delineado a partir da utilização de cifras de acordes com a notação em caixa:

Dm . . .				
Am . . .				

Figura 10 – Acompanhamento harmônico ao ritmo do Samba-Reggae

Por último, é possível compor uma “linha” de contra-baixo com as três primeiras acentuações do Samba-Reggae como descrito abaixo:

D ² □ □ □	E □ □ □	F □ □ □	□ □ □	□ □ □
A ¹ □ □ □	B □ □ □	C □ □ □	□ □ □	□ □ □

Figura 11 – Linha do baixo ao ritmo do Samba-Reggae

A seguir, apresentaremos a junção da melodia, do acompanhamento harmônico e da linha de contra-baixo escritas na partitura da música “Samba-Reggae três, três, quatro, três, três”. Esta música pode ser precedida da convenção descrita na Figura 2 e finalizada com a frase descrita na Figura 3.

O acompanhamento percussivo pode ser realizado conforme a Figura 13, utilizando instrumentos convencionais ou alternativos. De maneira geral, os ritmos melódicos do Samba-Reggae têm, basicamente, o mesmo acompanhamento, os quais são tocados nos Surdos (1, 2 e 3) e no Tarol. Desta forma, admitindo a figura de semínima como medida da pulsação de um compasso quaternário, o exemplo a seguir inclui o ritmo melódico do Samba-Reggae 33433 (|f...√.≈ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ < ⊙.)|) tocado no Repique; o ritmo do Samba Reggae 2222: |f...⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ | tocado no Tarol.

Os ritmos tocados nos Surdos 1, 2 e 3 podem ser dividido da seguinte forma:

- a. o Surdo 1 (o mais grave) é tocado no 2º e 4º tempos: : |f...≤ ± ≤ ±|;
- b. o Surdo 2 (menos grave que o Surdo 1) é tocado no 1º e 3º tempos: |f...± ≤ ± ≤|;
- c. o Surdo 3 (o mais agudo dentre os três surdos) é tocado no 1º tempo, no contra-

tempo do 2º tempo e em quatro semicolcheias do 4º tempo: | f...± ◊ ⊗ ≤ ∂ ≡ ≈ |.

Samba-Reggae três, três, quatro, três, três

Alexandre Siles Vargas

A

B

Figura 12 – Partitura do “Samba-Reggae três, três, quatro, três, três”.

Repique	Repique	
Tarol	Caixa	
Surdo 3	Surdo 3	
Surdo 2	Surdo 2	
Surdo 1	Surdo 1	

4 | PROPOSTA DE AULA PARA O ENSINO DE SAMBA-REGGAE

Baseado na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (SWANWICK; TILLMAN, 1986) e no modelo de avaliação de Swanwick (2003), nós demonstraremos algumas possibilidades de atividades para o ensino do Samba-Reggae. As atividades são voltadas a estudantes na faixa etária acima de 15 anos e com conhecimentos e habilidade musicais em nível iniciante-intermediário.

A ideia é proporcionar aos educandos o contato direto com os elementos musicais do Samba-Reggae para que, ao final, eles sejam provocados a valorar. Em relação à dimensão **Material** (Níveis 1 e 2), propomos os seguintes objetivos a serem desenvolvidos por cada educando:

1. Apreciar o som do Samba-Reggae;
2. Diferenciar o timbre, intensidade e altura dos instrumentos percussivos;
3. Executar o Samba-Reggae 33433 com as mãos, a voz e instrumentos;
4. Realizar jogos percussivos com as mãos;
5. Executar convenção do tipo “pergunta e resposta”;
6. Executar o Samba-Reggae em instrumentos musicais percussivos, melódicos e harmônicos;
7. Realizar improvisações livres.

Em relação à dimensão **Expressão** (Níveis 3 e 4), indicamos os seguintes objetivos:

1. Apreciar uma gravação audiovisual com a performance da Banda Olodum;
2. Explorar o corpo com movimentos laterais (direita/esquerda) de acordo com a pulsação da música;
3. Realizar intervenções musicais livres de acordo com a pulsação indicada;
4. Compor frases com palavras e notas musicais na notação em caixa;
5. Executar as frases composta para que os colegas a repitam;
6. Executar o Samba-Reggae 2222 e o Samba-Reggae 33433 com palmas, voz e instrumentos;
7. Executar a música “Samba-Reggae três, três, quatro, três, três”.

Para a dimensão **Forma** (Níveis 5 e 6), propomos os seguintes objetivos:

1. Compreender os conceitos de ritmo melódico, ritmo aditivo e ritmo divisivo relacionado à estrutura do Samba-Reggae 33433;
2. Conhecer a história do Samba-Reggae;

3. Analisar os conteúdos dos textos das músicas de Samba-Reggae;
4. Apreciar a sonoridade dos quatro ritmos melódicos do Samba-Reggae;
5. Executar os quatro ritmos melódicos do Samba-Reggae com o corpo, voz e instrumento;
6. Executar um dos quatro ritmos melódicos para que os colegas repitam;
7. Conhecer os três tipos de Surdo e suas funções;
8. Executar os três tipos de Surdo;
9. Executar o Samba-Reggae 33433, organizados em dois grupos “A e B” (o grupo A executa o Samba-Reggae 33433 e 2222, enquanto que o Grupo B executa o acompanhamento nos Surdos 1, 2 e 3);
10. Compor uma música autoral com o Samba-Reggae 33433.

Em relação à dimensão **Valor** (Níveis 5 e 6), propomos que educador provoque os educandos a analisar e valorar o Samba-Reggae com base nos conhecimentos adquiridos. Desta forma, o educador pode solicitá-los a responder as seguintes perguntas:

1. Como você sente o ritmo do Samba-Reggae?
2. Quais as diferenças entre os ritmos melódicos do Samba-Reggae?
3. Em quais músicas ou gêneros musicais você percebe que o ritmo do Samba-Reggae está presente?
4. Qual ritmo melódico do Samba-Reggae você prefere?
5. Qual a sua opinião sobre as composições de Samba-Reggae?
6. O que você observa no conteúdo dos seus textos?
7. Qual a sua sugestão para ampliar a prática do Samba-Reggae?
8. Como seria o Samba-Reggae do futuro? Qual seria e como você explicaria a sua estrutura rítmica?

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman demonstrou ser um caminho viável para orientar a elaboração de uma aula de música que contemple o ensino de Samba-Reggae. Desta forma, os aprendizes poderão conhecer e vivenciar os elementos musicais (pulsção, ritmo, timbre, altura, intensidade, agógica) em atividades práticas, para serem estimulados a valorar o Samba-Reggae de acordo com o conhecimento e a vivência musical e não por influência de etiquetas.

Na dimensão **Material** (Níveis 1 e 2): o educador pode realizar atividade de apreciação musical, estimulando os educandos a perceber as diferenças de timbre, intensidade e altura entre os instrumentos musicais. Ele pode promover o exercício rítmico com as palmas das mãos, usando a vocalização (de números e palavras) e

praticando jogo de mãos. Também pode estimular os estudantes a praticar o Samba-Reggae 33433 nos instrumentos musicais e executar frases de “pergunta e resposta”.

Na dimensão Expressão, o educador pode estimular os educandos a sentir o caráter expressivo do gênero musical, executando o Samba-Reggae por via do corpo, voz ou instrumento musical, ao tempo em que movimentam o corpo bilateralmente. O educador pode auxiliar os alunos a criar frases rítmicas e melódicas estruturadas no Samba-Reggae 33433, utilizando a notação em caixa. Nesta dimensão, o educador pode estimular a prática musical em diferentes andamentos, e ajudar os estudantes a distinguir, pelo menos, dois ritmos melódicos do Samba-Reggae. Ele, também, pode fomentar que os estudantes percebam a textura que o conjunto dos instrumentos percussivos produz, criando arranjos e explorando a duração e a altura musical.

Na dimensão Forma, o educador pode apresentar o conceito de ritmos melódico, explicando as estruturas rítmicas do Samba-Reggae com os conceitos de ritmo aditivo e ritmo divisivo. Ele pode demonstrar as representações com números (ritmo aditivo), com fórmulas rítmicas e com a notação em caixa. O professor, pode promover situações em que os educandos necessitem demonstrar atitudes em atividades coletivas de composição e arranjo. Nesta dimensão, o educador pode apresentar conteúdos não-musicais (de apoio ao fazer musical), falando sobre a história africana e afro-descendente e discutindo sobre as letras das músicas, sempre contextualizando. O educador pode sugerir atividades de imitação e o exercício de frases de pergunta e resposta, estimulando os estudantes a perceber as diferenças e as similaridades entre os ritmos melódicos do Samba-Reggae tocado (no Repique) e os ritmos de acompanhamento tocado no (Surdo e Tarol).

Por último, na dimensão Valor, o educador pode estimular os estudantes a analisar, valorar e compartilhar suas impressões sobre o Samba-Reggae, realizando perguntas sobre o referido gênero. Além disso, ele pode estimular os educandos a sugerir inovações, criar “um novo Samba-Reggae” e explicar a sua estrutura com conhecimentos teóricos e práticos.

Finalizando, nós esperamos que este trabalho possa servir para promover a inclusão do Samba-Reggae no ensino de música da educação básica e superior, à luz da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman ou de outra teoria que o leitor achar pertinente. Desta forma, será possível auxiliar o processo de inclusão da cultura brasileira nas aulas de música, aproveitando o seu potencial educacional para, conseqüentemente, promover a valoração étnica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639 de 2003, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 10 de jun. de 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de jun. de 2017.

COOKE, Mervyn. **Jazz**. Barcelona: Destino, 2000.

FLADEM. Declaração de Princípios do Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM). Cidade do México, 2002. In: TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem musical CLATEC**: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

OLODUM, 2017. Banda Olodum tocando no Pelourinho, Salvador, Bahia. Disponível em:<<http://cancionesparaaprenderportugues.blogspot.com.br/2010/07/iii-algo-dificiles.html>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

SWANWICK, Keith. **Música, pensamento y educación**. Madrid: Morata, 1991.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. **The sequence of musical development**: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*. v. 3. p. 305-339. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

TOURINHO, Ana Cristina. **Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. Salvador, 2001.

TIRRO, Frank. **Historia del Jazz clásico**. Barcelona: Robinbook, 2001. Disponível em:< https://books.google.com.br/books?id=I1PweKJ3IEYC&pg=PA119&lpg=PA119&dq=Ritmo+aditivos+e+divisivos&source=bl&ots=-p3-kvz5VW&sig=hEO-QwhpPP29F6ssh4L8cnxzUKo&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwj3mOP4s5_PAhXGH5AKHbP3BiEQ6AEIWzAI#v=onepage&q=Ritmo%20aditivos%20e%20divisivos&f=false>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem musical CLATEC**: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2008.

KOSTKA, Stefan M.; PAYNE, Dorothy. **Tonal harmony, with an introduction to twentieth-century music**. 4. ed. New York: McGraw-Hill, 1999.

McCARTHY, Marie. **Toward a global community**: the International Society for Music Education 1953-2003. Austrália: International Society for Music Education (ISME), 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 978-85-7247-105-3



9 788572 471053