

Música, Filosofia e Educação

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

Música, Filosofia e Educação

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 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Música, Filosofia e Educação; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-104-6 DOI 10.22533/at.ed.046190502 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 trajetória da educação musical no Ocidente é marcada por diferentes visões e compreensões díspares. Os valores filosóficos tiveram seu foco redirecionado, os objetivos da educação musical foram modificados por tantas vezes quanto os paradigmas pedagógicos e sociais foram sugeridos, consolidados, questionados e reconstruídos. Em uma recapitulação do valor da música ao longo da história, notamos que a música esteve desvinculada da educação durante o período medieval. A infância receberia aceitação social e orientação escolar específica a partir da Renascença e seria objeto de estudos durante o século XVIII, propiciando o surgimento dos métodos ativos em educação musical de Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Froebel (Fonterrada, 2005, p.38-40; 48-53). A educação musical do século XIX foi marcada pela publicação de tratados de teoria que ‘treinavam’ o domínio técnico, já que o Romantismo caracterizava-se pela figura do virtuose. Os conservatórios particulares, por sua vez, eram os centros onde o ensino orientado para o virtuosismo era fortemente estimulado. No século XX, os modelos filosóficos surgiam na mesma velocidade em que eram substituídos por outros modelos. O desenvolvimento tecnológico e as efêmeras mudanças de pensamento social e político criaram um ambiente para o aparecimento de métodos pedagógico-musicais que buscavam a sensibilização integral da criança quanto ao fazer e ouvir musicais. Jacques Dalcroze e a educação do corpo na vivência musical; Zoltan Kodaly e a educação musical autóctone; Edgar Willems e a educação auditiva quanto à sensorialidade, afetividade e inteligência; Shinichi Suzuki e a educação para o talento. Da segunda geração de pedagogos musicais (a partir dos anos 1960), Murray Schafer, Keith Swanwick e John Paynter também contribuíram com novas estratégias em relação ao desenvolvimento cognitivo-musical da criança, à educação sonora e aos aspectos psicológicos observados nas diversas fases da infância e da adolescência. Neste ponto podemos perguntar: se há tantos métodos e sistemas de pedagogia musical que valorizam o aluno e orientam o professor, qual a necessidade de uma filosofia para a educação musical? A resposta pode começar com a noção de que uma filosofia da música sempre permeou a educação musical em seus diferentes períodos na história, e com a concordância de que um posicionamento filosófico que incida diretamente sobre a prática da educação musical contribui para a reflexão na ação pedagógica. Esta reflexão pode determinar a natureza e o valor da educação musical, e é desse tema que tratamos mais especificadamente a seguir. Nas linhas abaixo, propomos o diálogo e evidenciamos o confronto entre os estudos de Bennett Reimer (1970) e David Elliott (1995) a fim de esboçar suportes filosóficos que orientem o trabalho do educador musical em sala de aula. Os autores assinalam 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

A ÉTICA GREGA E SEU PRINCIPAL PENSAMENTO EM SÓCRATES, os autores João Leandro Neto, Tayronne de Almeida Rodrigues, Murilo Evangelista Barbosa visam fomentar alguns pensadores sofistas e trazer enfoque à Ética socrática grega. Através de estudos e pesquisas busca-se aprimorar e aferir percepções e valores atribuídos às opiniões e ao relativismo apontado pelos sofistas que moldavam a ética de acordo com seus valores, sendo necessário seguir os valores que cada um julgasse mais correto de viver. No artigo **A IMPORTÂNCIA DO AUTOCONHECIMENTO DA RESPIRAÇÃO APLICADO À PRÁTICA INSTRUMENTAL DO VIOLINO E DA VIOLA**, o autor Oswaldo Eduardo da Costa Velasco discute e aponta reflexões sobre como desenvolver a conscientização e o interesse na observação da respiração. A pesquisa está direcionada para o estudo e a prática instrumental do violino e da viola. No artigo **A INFLUÊNCIA DA CULTURA MIDIÁTICA NO GOSTO MUSICAL DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA**, o autor Frank de Lima Sagica buscam compreender a influência da mídia na formação do gosto musical desses estudantes. A metodologia utilizada se deu por uma pesquisa em campo, com aplicação de questionário aos alunos. Os resultados deste trabalho devem contribuir para a área da educação musical, no âmbito da linha de pesquisa Abordagens Socioculturais da Educação Musical. No artigo **A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**, a autora Jéssica Melina Behne Vettorelo buscam compreender os efeitos do contato com os sons e a música no seu desenvolvimento global, desde o período intra-uterino até os cinco primeiros anos de vida, tratado aqui como primeira infância. No artigo **A PERFORMANCE DO COCO SEBASTIANA: UM RITO DE PASSAGEM NA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA DE JACKSON DO PANDEIRO** o autor Claudio Henrique Altieri de Campos objetivo é buscar como um momento paradigmático na trajetória do artista. Para tanto, dialoga com o pensamento de Turner, sobre liminaridade, e Foucault, sobre a noção de discurso. No artigo **APRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO: DESVELANDO CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA**, a autora, Priscila de Freitas Machad buscou investigar que concepções de avaliação do processo de aprendizagem infantil que estão presentes nas práticas docentes. No artigo **A RELAÇÃO ENTRE O FAZER MUSICAL E O ESPAÇO ESCOLAR: UM DEBATE COM PROFESSORES DE MÚSICA**, Monalisa Carolina Bezerra da Silveira, busca investigar possibilidades e dificuldades que professores de Educação Musical, em atividade, no Ensino Básico da Rede Pública Federal e Municipal do Rio de Janeiro encontraram para que o fazer musical estivesse presente durante suas aulas de música. Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas junto a quatro docentes previamente selecionados. No artigo **A UTOPIA DO ISOMORFISMO INTERSEMIÓTICO COMO MOTOR DA CRIAÇÃO: BREVE ANÁLISE DO MOTET EM RÉ MENOR DE GILBERTO MENDES**, o autor Victor Martins Pinto de Queiroz visou explicitar a relação entre os procedimentos usados por ele em sua

música e aqueles utilizados pelo poeta no poema, em busca do isomorfismo texto-música, defendido como solução para o dilema onde se julgava estar a música, pelos signatários do manifesto Música Nova, entre os quais estava Gilberto. No artigo Anacleto de Medeiros: um olhar sobre a atuação de um mestre do choro e das bandas no cenário sociocultural carioca, os autores Sebastião Nolasco Junior e Magda de Miranda Clímaco visou as interações do compositor Anacleto de Medeiros com o ambiente social e musical do Rio de Janeiro do final do século XIX e princípio do século XX, atuando como chorão e como regente de bandas. No artigo Análise da Sonata para viola e piano de Radamés Gnattali: primeiro movimento, os autores Maria Aparecida dos Reis Valiatti Passamae e Felipe Mendes de Vasconcelos, os autores analisam o primeiro movimento da Sonata para viola e piano de Radamés Gnattali, um personagem merecedor de maior sistematização e divulgação de sua obra em estudos que associem os processos criativos com a prática musical, contribuindo para a escuta e a apreciação. No artigo **ANÁLISE DE FUMEUX FUME PAR FUMÉE DE SOLAGE: UMA BREVE APROXIMAÇÃO ENTRE ARS SUBTILIOR E MADRIGAL**, os autores Victor Martins Pinto de Queiroz, Mauricio Funcia De Bonis analisam a contrapontística da obra Fumeux fume par fumée, de Solage, buscando apontar as especificidades do contraponto medieval ao mesmo tempo em que esclarece as particularidades do período posterior à Ars Nova, a Ars Subtilior, propondo um registro de suas semelhanças com o madrigal renascentista na exacerbação do cromatismo. No artigo **AS ALTERAÇÕES NA PERCEPÇÃO MUSICAL DE PESSOAS COM EPILEPSIA DE DIFÍCIL CONTROLE, UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE MODELO DE COGNIÇÃO, FUNÇÕES MUSICAIS E MUSICOTERAPIA**, os autores Fernanda Franzoni Zaguini Clara Márcia Piazzetta, busca estabelecer uma discussão sobre o modelo de percepção musical e o processamento auditivo cerebral até a gestalt auditiva descrito por Koelsch (2005, 2011), mostrando a importância destes conhecimentos para o trabalho musicoterápico na reabilitação neurológica de pacientes com epilepsia. No artigo **AS REGRAS DE EXECUÇÃO MUSICAL EM MARPURG, O MÚSICO CRÍTICO: RELAÇÕES ENTRE RETÓRICA E MÚSICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA PRONUNTIATIO MUSICAL**, o autor Stéfano Paschoal tem o intuito de evidenciar a forte relação entre Retórica e Música. Aspectos composicionais da linguagem de Theodoro Nogueira no Improviso nº 4 para violão os autores Laís Domingues Fujiyama, Eduardo Meirinhos Trata-se da dissertação sobre os processos composicionais de Theodoro Nogueira. Através do confronto de uma análise neutra com a estética nacionalista/guarnieriana (a qual o compositor se vincula) e críticas de violonistas sobre sua obra pretendemos definir alguns aspectos de sua linguagem. No artigo **ATUAÇÃO DO MÚSICO EM EMPRESAS: MERCADO, INDICATIVOS E PROCESSOS**, a autora Elen Regina Lara Rocha Farias, busca descrever e apresenta questões sobre a atuação profissional do músico em empresas públicas e privadas, assim como o mercado em que se insere e solicita deste profissional, indicativos de um perfil condutor de ações exitosas, bem como processos estruturadores de planos

de trabalho interdisciplinares que atendam e gratifiquem tanto a empresa quanto o artista. No artigo **BLUES NO PAÍS DO SAMBA: ASPECTOS DETERMINANTES PARA A PRESENÇA DO BLUES COMO FAZER MUSICAL NO BRASIL**, o autor Rafael Salib Deffaci, traz a Derivação de sua dissertação de mestrado em Música (UDESC, 2015). Nele, evidenciarei alguns aspectos - estético/musicais, culturais, sociais e históricos - determinantes para a presença do blues no Brasil como gênero musical, inicialmente estrangeiro, e seus caminhos até sua incorporação e ressignificação pela musicalidade brasileira na atualidade. No artigo **COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO MELÓDICA DE DANIEL: PROCESSO DE COMPOSIÇÃO MUSICAL**, a autora Aline Lucas Guterres Morim, busca compreender o processo de construção melódica do sujeito Daniel. Os dados da análise são um recorte da dissertação “O processo de composição musical do adolescente: ações e operações cognitivas”, orientado por Leda Maffioletti, No artigo **CONCEPÇÕES DIDÁTICAS SOBRE AS TÉCNICAS EXPANDIDAS E SUA APLICAÇÃO NO REPERTÓRIO DE TUBA**, o autor Gian Marco Mayer de Aquino, busca apresentar concepções didáticas sobre as técnicas expandidas e sua aplicação no repertório de tuba. Este é um recorte de sua pesquisa de mestrado. No artigo **CONTRIBUIÇÕES DA COGNIÇÃO MUSICAL À CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, os autores Juliana Rocha de Faria Silva, Fernando William Cruz buscam Saber como as pessoas escutam e se elas escutam da mesma maneira; porque há certas músicas que são preferidas por muitos; se as pessoas ouvem de formas diferentes e porque há pessoas da nossa cultura que não são movidas pela música como outras são as perguntas feitas por estudiosos de diversos campos como o da Psicologia Cognitiva, da Neurociência, da Computação, da Musicologia e da Educação e revelam a natureza interdisciplinar da área emergente que inclui a percepção e cognição musicais (LEVITIN, 2006). No artigo **EDUCAÇÃO MUSICAL DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS COM AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC): UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DO DISPOSITIVO MAKEY MAKEY**, os autores Alexandre Henrique dos Santos, Adriana do Nascimento Araújo Mendes aborda uma experiência em educação musical para alunos com deficiência visual utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e um modelo pedagógico que orienta teoricamente o ensino com as mesmas: o Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). No artigo **EDUCAÇÃO MUSICAL E HABILIDADES SOCIAIS**, os autores Paula Martins Said e Dagma Venturini Marques Abramides, buscou investigar o efeito da educação musical no repertório de habilidades sociais em crianças expostas e não expostas à educação musical. No artigo Educação Musical, Neurociência e Cognição:

Uma Revisão Bibliográfica Dos Anais Do SIMCAM, os autores Cassius Roberto Dizaró Bonfim, Anahi Ravagnani e Renata Franco Severo Fantini

Buscam apresentar um panorama atual desta produção na tentativa futura de aproximar o conhecimento produzido à realidade da docência. Embora a produção de estudos acadêmicos sobre estes três temas esteja visivelmente em crescimento, notou-

se que o número de publicações que relacionam os três elementos simultaneamente ainda seja incipiente. **ENSINO DE MÚSICA E NOVAS TECNOLOGIAS: INICIAÇÃO EM PERCUSSÃO POR MEIO DE VÍDEO GAME ARTE EM SUA RELAÇÃO COM A OBRA DE ESCHER** No artigo **ENSINO DE MÚSICA E NOVAS TECNOLOGIAS: INICIAÇÃO EM PERCUSSÃO POR MEIO DE VÍDEO GAME ARTE EM SUA RELAÇÃO COM A OBRA DE ESCHER**, os autores Ronan Gil de Moraes, Jean Paulo Ramos Gomes, Lucas Davi de Araújo, Lucas Fonseca Hipolito de Andrade, buscam apresentar questões pertinentes à iniciação musical voltada ao ensino de solfejo, percepção e principalmente de práticas instrumentais percussivas, e surgiu como consequência de atividades desenvolvidas em um curso de extensão para crianças de 08 a 14 anos. No artigo **Estudo Comparado das Flutuações de Andamento em Quatro Gravações de Du Schönes Bächlein para violão solo de Hans Werner Henze**, o autor João Raone Tavares da Silva Busca estudar o comparativo das flutuações de andamento em quatro interpretações da peça **Du Schönes Bächlein** de Hans Werner Henze (1926-2012) feitas por diferentes violonistas. No artigo **Estudo das relações entre Forma e Densidade na Sinfonia em Quadrinhos de Hermeto Pascoal**, o autor Thiago Cabral, realiza uma avaliação quantitativa do parâmetro densidade em quatro seções da peça **Sinfonia em Quadrinhos** (1986) de Hermeto Pascoal (1936). 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 propõem-se discussões acerca do contraste entre a música concreta de Pierre Schaeffer e nosso objeto de estudo.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ÉTICA GREGA E SEU PRINCIPAL PENSAMENTO EM SÓCRATES	
João Leandro Neto Tayronne de Almeida Rodrigues Murilo Evangelista Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.0461905021	
CAPÍTULO 2	12
A IMPORTÂNCIA DO AUTOCONHECIMENTO DA RESPIRAÇÃO APLICADO À PRÁTICA INSTRUMENTAL DO VIOLINO E DA VIOLA	
Oswaldo Eduardo da Costa Velasco	
DOI 10.22533/at.ed.0461905022	
CAPÍTULO 3	21
A INFLUÊNCIA DA CULTURA MIDIÁTICA NO GOSTO MUSICAL DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
Frank de Lima Sagica	
DOI 10.22533/at.ed.0461905023	
CAPÍTULO 4	32
A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA	
Jéssica Melina Behne Vettorelo	
DOI 10.22533/at.ed.0461905024	
CAPÍTULO 5	41
A PERFORMANCE DO COCO <i>SEBASTIANA</i> : UM RITO DE PASSAGEM NA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA DE JACKSON DO PANDEIRO	
Claudio Henrique Altieri de Campos	
DOI 10.22533/at.ed.0461905025	
CAPÍTULO 6	49
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO: DESVELANDO CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA	
Priscila de Freitas Machado	
DOI 10.22533/at.ed.0461905026	
CAPÍTULO 7	66
A RELAÇÃO ENTRE O FAZER MUSICAL E O ESPAÇO ESCOLAR: UM DEBATE COM PROFESSORES DE MÚSICA	
Monalisa Carolina Bezerra da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.0461905027	
CAPÍTULO 8	77
A UTOPIA DO ISOMORFISMO INTERSEMIÓTICO COMO MOTOR DA CRIAÇÃO: BREVE ANÁLISE DO <i>MOTET</i> EM RÉ MENOR DE GILBERTO MENDES	
Victor Martins Pinto de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.0461905028	

CAPÍTULO 9 87

ANACLETO DE MEDEIROS: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DE UM MESTRE DO CHORO E DAS BANDAS NO CENÁRIO SOCIOCULTURAL CARIOCA

Sebastião Nolasco Junior
Magda de Miranda Clímaco

DOI 10.22533/at.ed.0461905029

CAPÍTULO 10 95

ANÁLISE DA SONATA PARA VIOLA E PIANO DE RADAMÉS GNATTALI: PRIMEIRO MOVIMENTO

Maria Aparecida dos Reis Valiatti Passamae
Orquestra Sinfônica do Espírito Santo
Felipe Mendes de Vasconcelos

DOI 10.22533/at.ed.04619050210

CAPÍTULO 11 105

ANÁLISE DE *FUMEUX FUME PAR FUMÉE* DE SOLAGE: UMA BREVE APROXIMAÇÃO ENTRE ARS SUBTILIOR E MADRIGAL

Victor Martins Pinto de Queiroz
Mauricio Funcia De Bonis

DOI 10.22533/at.ed.04619050211

CAPÍTULO 12 115

AS ALTERAÇÕES NA PERCEPÇÃO MUSICAL DE PESSOAS COM EPILEPSIA DE DIFÍCIL CONTROLE, UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE MODELO DE COGNIÇÃO, FUNÇÕES MUSICAIS E MUSICOTERAPIA

Fernanda Franzoni Zaguini
Clara Márcia Piazzetta

DOI 10.22533/at.ed.04619050212

CAPÍTULO 13 124

AS REGRAS DE EXECUÇÃO MUSICAL EM MARPURG, O MÚSICO CRÍTICO: RELAÇÕES ENTRE RETÓRICA E MÚSICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA *PRONUNTIATIO* MUSICAL

Stéfano Paschoal

DOI 10.22533/at.ed.04619050213

CAPÍTULO 14 139

ASPECTOS COMPOSICIONAIS DA LINGUAGEM DE THEODORO NOGUEIRA NO *IMPROVISO N° 4* PARA VIOLÃO

Laís Domingues Fujiyama
Eduardo Meirinhos

DOI 10.22533/at.ed.04619050214

CAPÍTULO 15 150

ATUAÇÃO DO MÚSICO EM EMPRESAS: MERCADO, INDICATIVOS E PROCESSOS

Elen Regina Lara Rocha Farias

DOI 10.22533/at.ed.04619050215

CAPÍTULO 16 157

BLUES NO PAÍS DO SAMBA: ASPECTOS DETERMINANTES PARA A PRESENÇA DO BLUES COMO FAZER MUSICAL NO BRASIL

Rafael Salib Deffaci

DOI 10.22533/at.ed.04619050216

CAPÍTULO 17	165
COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO MELÓDICA DE DANIEL: PROCESSO DE COMPOSIÇÃO MUSICAL	
Aline Lucas Guterres Morim	
DOI 10.22533/at.ed.04619050217	
CAPÍTULO 18	174
CONCEPÇÕES DIDÁTICAS SOBRE AS TÉCNICAS EXPANDIDAS E SUA APLICAÇÃO NO REPERTÓRIO DE TUBA	
Gian Marco Mayer de Aquino	
DOI 10.22533/at.ed.04619050218	
CAPÍTULO 19	183
EDUCAÇÃO MUSICAL DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS COM AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC): UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DO DISPOSITIVO MAKEY MAKEY	
Alexandre Henrique dos Santos	
Adriana do Nascimento Araújo Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.04619050219	
CAPÍTULO 20	200
EDUCAÇÃO MUSICAL E HABILIDADES SOCIAIS	
Paula Martins Said	
Dagma Venturini Marques Abramides	
DOI 10.22533/at.ed.04619050220	
CAPÍTULO 21	216
EDUCAÇÃO MUSICAL, NEUROCIÊNCIA E COGNIÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS ANAIS DO SIMCAM	
Cassius Roberto Dizaró Bonfim	
Anahi Ravagnani	
Renata Franco Severo Fantini	
DOI 10.22533/at.ed.04619050221	
CAPÍTULO 22	225
ENSINO DE MÚSICA E NOVAS TECNOLOGIAS: INICIAÇÃO EM PERCUSSÃO POR MEIO DE VÍDEO GAME ARTE EM SUA RELAÇÃO COM A OBRA DE ESCHER	
Ronan Gil de Moraes	
Jean Paulo Ramos Gomes	
Léia Cássia Pereira da Paixão	
Lucas Davi de Araújo	
Lucas Fonseca Hipolito de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.04619050222	
CAPÍTULO 23	236
ESTUDO COMPARADO DAS FLUTUAÇÕES DE ANDAMENTO EM QUATRO GRAVAÇÕES DE DU <i>SCHÖNES BÄCHLEIN</i> PARA VIOLÃO SOLO DE HANS WERNER HENZE	
João Raone Tavares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.04619050223	

CAPÍTULO 24 245

ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE FORMA E DENSIDADE NA *SINFONIA EM QUADRINHOS* DE HERMETO PASCOAL

[Thiago Cabral](#)

DOI 10.22533/at.ed.04619050224

SOBRE O ORGANIZADOR..... 254

A ÉTICA GREGA E SEU PRINCIPAL PENSAMENTO EM SÓCRATES

João Leandro Neto

Faculdade Entre Rios do Piauí - FAERPI
Crato – Ceará

Tayronne de Almeida Rodrigues

Faculdade de Juazeiro do Norte - FJN
Crato – Ceará

Murilo Evangelista Barbosa

Faculdade Raimundo Sá - URSA
Picos – Piauí

RESUMO: Este trabalho visa fomentar alguns pensadores sofistas e trazer enfoque à Ética socrática grega. Através de estudos e pesquisas busca-se aprimorar e aferir percepções e valores atribuídos às opiniões e ao relativismo apontado pelos sofistas que moldavam a ética de acordo com seus valores, sendo necessário seguir os valores que cada um julgasse mais correto de viver. Já Sócrates é considerado pai da ética, pois o seu pioneirismo nesse campo valorizava as virtudes para que assim o homem entrasse em comunhão com a felicidade. Sócrates também busca a obediência da lei como modelo ético a ser seguido, uma vez que o referencial de sua obra de vida é autoconhecer-se para que assim cada indivíduo possa compreender e praticar a verdade de forma plena.

PALAVRAS-CHAVE: Sofistas. Ética. Sócrates. Valores.

ABSTRACT: This work aims to foster some sophist thinkers and bring focus to Greek Socratic Ethics. Through studies and research, we seek to improve and assess perceptions and values attributed to the opinions and relativism pointed out by the sophists who shaped ethics according to their values, and it was necessary to follow the values that each one considered more correct to live. Already Socrates is considered the father of ethics, because his pioneering in this field valued the virtues so that the man entered into communion with happiness. Socrates also seeks the obedience of the law as an ethical model to be followed, since the reference of his work of life is self-knowledge so that each individual can fully understand and practice the truth.

KEYWORDS: Sophists. Ethics. Socrates. Values.

1 | INTRODUÇÃO

Abordando as teorias sofísticas, principalmente de dois grandes mestres, sendo: Protágoras de Abdera e Górgias de Leontini, poderá se perceber o início da questão ética, sua repercussão social e como se tornou a base do pensamento e da teoria socrática, contudo, não uma base positiva, mas sim uma

de discussão e refutação por parte deste para com aqueles.

Em Sócrates, será mostrado como ele fez nascer à filosofia acerca da ética e como ela passou a ser uma das grandes preocupações do homem grego de então, tudo isso embasado nas suas teorias sobre a virtude, a felicidade e a essência do ser humano, além de sua refutação aos argumentos sofistas.

Ética. Um dos grandes questionamentos que atualmente se revela é a respeito desse tema e aquilo que a ele está envolvido. Neste trabalho é possível verificar que a questão que o envolve não é tão nova quanto se pode pensar, mas remonta os primórdios da experiência filosófica encontrada no ser humano, numa época na qual os grandes pensadores mudaram o seu enfoque de discussão e passaram a se empenhar no ser humano e naquilo que a ele se quer ou se pode dizer.

2 | A SOFÍSTICA

Após a Grécia experimentar um período no qual a filosofia se dedicara ao objeto cosmológico e, sobretudo, se interrogando pela origem de todas as coisas (*arkhê*), ela passou a vivenciar uma revolução de abordagens, visto que as respostas para o problema que envolve o princípio não eram tão convincentes e acabaram se tornando contraditórias, além do que as questões político-sociais que estouraram nas grandes cidades cobraram dos cidadãos novas posturas e trouxeram a eles novas reflexões gerando um olhar mais atento para as questões do homem.

Esse sistema que se formou acabou por culminar na apresentação de uma nova problemática, o próprio homem e aquilo que a ele está ligado. Os primeiros pensadores a abordarem tal temática foram os sofistas, grupo de filósofos que se especializaram naquilo que diz respeito ao homem e sua relação com a sociedade.

Tais filósofos foram conhecidos como os “provedores de sabedoria moral e política das cidades-estado da Grécia no século V a.C.” (HALDANE, 1996 p. 720), ou seja, aqueles que formavam a opinião dos jovens e os ensinavam a formar a opinião dos outros. Entre este formar opiniões e prover a moral e a política entra o início da questão ética encontrada na sofística, sendo, por uma base até mesmo negativa, o subsídio encontrado por Sócrates e pelos que vieram depois de sua reflexão para combater tão ferozmente tais pensadores, pois estes agiram muito mais para o seu próprio bem – o pagamento que cobravam para ensinarem suas lições – do que para formarem uma juventude crítica e ética que agisse conforme aquilo que a sociedade de seu tempo determinava como um bem comunitário, segundo a crítica daqueles.

Baseando-se em Protágoras, um dos grandes mestres da sofística, que dizia ser o homem a medida de todas as coisas, ocorreu uma mudança de enfoque com relação à verdade e aos conceitos que regem o agir e o relacionar-se do ser humano, entre eles a própria ética, gerando, assim, a “revolução relativista e subjetivista”, que perdura até os dias atuais.

Colocando Górgias em evidência, outro grande mestre da sofística, observa-se a ocorrência do niilismo em seu pensamento, sendo ele mesmo tido como o grande pai do “nadismo” Ocidental. Em sua afirmação “o ser não existe e o não-ser existe”, Górgias leva o relativismo de Protágoras ao mais radical ceticismo. Górgias apresenta o pensamento de que não pode haver conhecimento certo das coisas e que, por isso é necessário esforçar-se por persuadir os homens da probabilidade do que aparece.

Assim, toda e qualquer ação humana pode ser justificada, visto que a verdade não existe e que os valores, as leis e as normas são totalmente cabíveis ao questionamento segundo a necessidade e a capacidade de retórica. Dessa forma, conseqüentemente, a ética tornou-se altamente questionável a ponto de atitudes antiéticas serem justificadas como totalmente éticas ou postas dentro de moldes de moralidade, só que de forma superficial.

Diante dessa nova realidade encontrada ocorre o início da problemática a respeito da ética na Grécia Antiga, com a questão sofística em alta e seus críticos que, baseados naquilo que aqueles disseram, iniciaram questionamentos restauradores da antiga ordem que culminaram no surgimento de uma filosofia própria de estudos éticos.

3 | O RELATIVISMO ÉTICO SEGUNDO PROTÁGORAS

Protágoras de Abdera, considerado o “pai do relativismo Ocidental”, lançou ao mundo, com sua afirmação: “o homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são enquanto são, das coisas que não são enquanto não são”, que a verdade, o bem e tudo aquilo a que o ser humano está ligado ou ainda vai se ligar, agora dados como bons ou virtuosos são, na realidade, relativos a cada pessoa, sendo que cada indivíduo considera aquilo que melhor lhe servir. Relativizando a verdade, Protágoras inaugura uma visão de mundo totalmente ordenado segundo aquilo que o indivíduo tem para si como bom. Interpretando o axioma de Protágoras vê-se que:

Por “medida”, Protágoras entendia a “norma de juízo”, enquanto por “todas as coisas” entendia todos os fatos e todas as experiências em geral. [...] Protágoras pretendia negar a existência de um critério absoluto que discrimine ser e não-ser, verdadeiro e falso. O único critério é somente o homem, o homem individual. [...] Sendo assim, ninguém está no erro, mas todos estão com a verdade (a sua verdade)” (REALE, 2003 p.77).

Observando essa consideração de Protágoras pode-se perceber que ele, negando uma verdade e bem universais, deixando o julgamento para cada indivíduo, relativizou a ética, atribuindo a ela a característica de reguladora dos valores de gênero de ação realizados pelo ser humano. Portanto, as definições que existiam até então caíram na interpretação subjetiva e chegaram a criar uma ética individual aplicável segundo a capacidade de persuasão do locutor para com seu ouvinte.

Como os conceitos éticos eram advindos da própria ética natural e da de direito, conclui-se que, por ser comum a cada ser humano, entrou no relativismo enquanto

simultaneamente caiu no subjetivismo. A primeira pode-se dizer que se tornou relativa, pois entrou no campo do bem individual – “meu bem é meu e pode não ser para você ou para qualquer outro, visto que minha interpretação de mundo é diferente da que cada indivíduo tem para si”. A segunda virou subjetiva, pois cada ser humano, segundo a utilidade que ele bem entender, pode dar a interpretação que desejar para as leis, segundo os critérios que cada indivíduo adota para si.

Para Protágoras: “a conexão entre ética, política e retórica [...] era importante [...], pois melhora a natureza humana, moral e física” (GUTHRIE, 1995 p.158). Isso quer dizer que aquilo que Protágoras ensinou, contudo, não o fez para frisar a relação subordinativa do ser humano, mas sim como mais uma ferramenta para o desenvolvimento do bem nas relações políticas existentes na Grécia, pois, segundo o próprio Protágoras: “[...] oradores bons e habilidosos fazem processos bons em vez de maus parecerem justos a cidades” (GUTHRIE, 1995 p. 158).

Com o passar dos tempos, pode-se concluir que a mensagem de Protágoras foi sendo substituída e adotada para justificar fins que não seriam dos mais lícitos, que visavam apenas o prazer individual e subjugava os coletivos, baseando-se, principalmente, no princípio do persuadir e convencer para ser sábio e virtuoso.

4 | O “CONVENCER-SE” EM PROTÁGORAS E GÓRGIAS

A sofística desenvolveu, com Protágoras, uma de suas formas mais absolutas de argumentação: a antilogia. Esta consiste em enunciar todos os argumentos a favor e contrários a certa questão e tornar aquele argumento que se apresenta como fraco mais forte do que os outros. Dessa forma, o desenvolvimento da retórica e do convencimento tornou-se a virtude ensinada por Protágoras: “exatamente essa ‘habilidade’ de saber fazer prevalecer qualquer ponto de vista sobre a opinião oposta” (REALE, 2003 p. 77).

Assim, com o conceito de verdade relativizado e, mais tarde ocorre, com Górgias de Leontini, o desmembramento da relação existente entre a palavra e a verdade, a persuasão e a sugestão tornaram-se ferramentas práticas para serem utilizadas na política e no convencimento de um público. Utilizar-se de artimanhas sugestivas e capciosas para convencimento de outros, o agir da palavra tornou-se a ação individual sobre a coletiva, sendo aquilo que para este homem é bom ele faz com que, por meio dessas ferramentas, seja bom para os outros também, como diz Guthrie:

[...] o sofista faz de suas palavras o que o doutor faz com drogas [...], ou seja, muda o aluno para um estado melhor. Ele não o faz trocar falsas crenças por verdadeiras, pois crenças falsas são impossíveis; mas, quando um homem tem um estado pervertido (*poneron*) de mente e pensamentos são (*chresta*) – não mais verdadeiros, mas melhores. [...] Coisas que toda uma cidade pensa ser justas e honradas (*kala*) são-lhes tais enquanto ela pensa que o são; mas nos casos em que elas são danosas (*ponera*), o homem sábio as substitui por outras que são e parecem sãs (*chresta*). Permite-se, assim, que certos homens sejam mais sábios do que os outros, embora ninguém pense falsamente” (GUTHRIE, 1995 p. 162).

O desmantelamento da opinião comum foi precedido pelo aprendizado do fazer-se convencer dentro das questões que serão debatidas. Por isso a sofística, foi quem, justamente, realizou esta grande preparação ao capacitar os jovens que estavam entrando no mundo político da polis grega a conseguirem persuadir e fazerem com que suas opiniões prevalecessem sobre as das outras pessoas. Teorizou tantas formas de técnicas de retórica e convencimento que chegaram a negar a ética da cidade para, segundo os seus critérios, fazer valer a ética pessoal do indivíduo que desses artifícios se utilizava.

O agir, o fazer-se convencer e o persuadir podem ser chamados de virtudes quando se trata de Protágoras e quem os pratica torna-se sábio e virtuoso. Tomá-los em tal categoria significa a justificativa encontrada para continuar se ensinando tais meios, visto que agora podem ser percebidos como bons para a sociedade. A sabedoria foi rebaixada somente ao encontrar boas palavras no momento certo, para a pessoa certa e com o sentido e argumentos corretos, e nisto consistia o sucesso da educação proposta por Protágoras: o jovem, armado com essas habilidades, conseguiria o sucesso em carreiras públicas ou políticas, visto que esta era vista justamente como um meio “de saber fazer prevalecer qualquer ponto de vista sobre a opinião oposta” (REALE, 2003 p. 77), consistindo nisso a virtude e a problemática da opinião coletiva, onde esta não é mais vista como importante, pois aquela, por significar as coisas boas do ser humano, diz que a opinião individual é mais relevante do que a primeira, prevalecendo assim o ser individual em relação ao ser coletivo.

5 | AS CONCLUSÕES DAS TEORIAS

Os sofistas, apesar de tudo, não queriam, no que diz respeito aos chamados grandes mestres, que suas teorias se tornassem meios de fazer a vontade individual de cunho negativo operar sobre o bem comum como foi dito e enfatizado no final do primeiro tópico. Segundo Vázquez, a questão não foi sobre o que os sofistas ensinaram – a retórica, o discurso ou o convencimento – mas sim como ensinaram e as teorias que desenvolveram em torno desse pensamento.

No início, a pretensão era de apenas desenvolver um conhecimento prático em meio a uma sociedade em estágio de mudanças, sendo de grande importância às questões envolvendo a política e a vida pública, fazendo-se necessários meios de expor o pensamento aos outros e de argumentar sobre os pensamentos contrários que cada um trazia consigo. Nas palavras de Vázquez, sobre a justificativa do método sofista:

O sofista [...] não ambiciona um conhecimento gratuito especulativo, mas prático, tendente a influir na vida pública. Por esta razão, os sofistas se transformam em mestres que ensinam principalmente a arte de convencer, ou retórica. Numa sociedade em que o cidadão intervém ativamente e é muito importante ter êxito na vida política, a arte de expor, argumentar ou discutir ensinada pelos sofistas [...] não deixa de ter uma aceitação excepcional, até o ponto de convertê-los numa

Falando ainda sobre a questão sofista, Vázquez aborda a questão do desvirtuamento do método sofístico e como isso coloca em conflito as relações dos sofistas com o restante da ala filosófica da Grécia:

Mas esta arte de persuadir é desenvolvida e transmitida pondo em dúvida não só a tradição, mas a existência de verdades e normas universalmente válidas. Não existe nem verdade nem erro, as normas – por serem humanas – são transitórias. Protágoras cai assim no relativismo ou subjetivismo [...], e Górgias sustenta que é impossível saber o que existe realmente e o que não existe (VÁZQUEZ, 2000 p. 269).

Percebe-se então que a postura assumida pelos mestres da sofística levou aqueles que por eles eram ensinados a duvidarem das “verdades e virtudes” que eram até então valorizadas e, com isso, ocorreu uma inversão de valores éticos, visto que estes não se estabeleciam de modo absoluto e imutável, mas justificável de diferentes formas diante de diferentes situações, ou então mudados e reinterpretados – sendo até mesmo reformulados – segundo as circunstâncias careciam.

Em suma, segundo Guthrie, a retórica desenvolvida diante dessas teorias era baseada nesse esquema: “Parecer e ser, crer e conhecer, persuadir e provar” (GUTHRIE, 1995 p. 167). Se o argumento ético surgisse em uma dessas problemáticas abordadas pelos sofistas, a solução era justamente essa: fazer parecer à questão e mostrar que ela é; levar o ouvinte a crer naquilo que se diz e mostrá-lo ao conhecimento de tal crença; nisso entra a persuasão para convencer e provar que o argumento e a colocação anterior do sofista é verdadeira e a da do questionador é falsa ou contraditória, mesmo que não o seja.

Desse modo, a ética entrou em conflito consigo mesma diante do argumento sofístico. Ocorreu uma separação entre a verdade dita e a existente, o que provocou a desestruturação da ética tradicional e fez com que alguém surgisse para questionar esse problema, contudo não como um grande “salvador” que livrou a todos do “mal” sofista, mas como o ignorante que mostra a inconsistência do argumento deles e desconstrói a verdade para colocá-la como realmente ela deve ser.

6 | O PENSAMENTO ÉTICO EM SÓCRATES

Após o desenvolvimento da questão sofística em Atenas, especialmente, alguém sentiu a necessidade de fazer com que a situação deturpada que se instaurou fosse substituída por uma outra situação, na qual o homem vive segundo as virtudes não tidas como pessoais, mas comuns a cada ser humano que luta para conseguir alcançá-las. Sócrates foi o homem que se levantou para abrir os olhos daqueles que se iludiram pela sofística e, com isso, colocar o pensamento crítico de volta na cabeça da juventude e da população.

Sócrates desenvolveu, para restabelecer a “moralidade” grega, a teoria

essencialista do ser humano, além de restabelecer o conceito de virtude. Com base ainda nas teorias sofisticas, contudo de maneira a refutá-las, Sócrates estabeleceu o primórdio da filosofia ética propriamente dita, porém ainda de forma muito superficial como será explorado mais adiante.

Mediante o conceito de *aretê*, ação humana, erro e fim do homem, Sócrates desenvolveu seu pensamento ético e tentou mostrar que aquilo que os sofistas queriam era nada menos do que tirar o que o homem tem de diferencial em relação aos demais animais: a ânsia pela busca da verdade e do bem comum e não a propagação da mentira e do bem individual.

6.1 PRINCÍPIO DO *ARETÊ* – A VIRTUDE NO HOMEM

Antes de se estabelecer o conceito de virtude, vale dizer um pouco sobre a questão da essência do ser humano para haver melhor compreensão mais adiante. Para Sócrates, a essência do ser humano consiste na *psyché*, que pode ser entendida como a alma do homem. Seguindo seu pensamento, segundo Reale:

[...] por “alma” Sócrates entende a nossa razão e a sede de nossa atividade pensante e eticamente operante. Em poucas palavras: para Sócrates a alma é o eu consciente, ou seja, a consciência e a personalidade intelectual e moral (REALE, 2003 p. 95).

Analisando dessa forma, através da alma já compreendida e, como mesmo foi dito, tida como estado de moralidade do homem, Sócrates teve base para dizer que o homem, devido a sua essência, que é a sua alma, é bom por natureza, eticamente instruído para realizar aquilo que deve fazer. Contudo, agora aparece o conceito de virtude em Sócrates, deve existir algo que leve o homem a tomar conhecimento daquilo que ele deve ou não fazer. Enuncia-se, então, a virtude como “aquilo que faz a alma ser tal como sua natureza determina, isto é, boa e perfeita” (REALE, 2003 p. 95).

A ciência e o conhecimento são dessa forma tidos como virtudes, ao passo que o erro vem da ignorância sobre a mesma. Com isso, os valores agora são vistos não mais como aquilo que embeleza o ser humano, referentes ao seu exterior, mas como o que o leva a se conhecer e tomar consciência de sua essência enquanto homem. Não que aquilo que não seja para a alma fosse denominado como algo ruim, ou até mesmo sem valor, mas tudo dependeria da forma como seria empregado para se justificar e tornar-se um valor. Em suma, como afirma Reale:

Sócrates opera uma revolução no tradicional quadro de valores. Os verdadeiros valores não são os ligados às coisas exteriores, como a riqueza, o poder, a fama, e tampouco os ligados ao corpo, como a vida, o vigor a saúde física e a beleza, mas somente os valores da alma, que se resumem, todos, no “conhecimento”. [...] Isso não significa que todos os valores tradicionais tornam-se necessariamente “desvalores”; significa, simplesmente, que “em si mesmos não têm valor”. Tornam-se ou não valores somente se forem usados como o “conhecimento” exige, ou seja, em função da alma e de sua *aretê*; em si mesmos, nem uns nem outros têm valor (REALE, 2003 p. 95).

Vê-se então que, com isso, Sócrates fez com que as ações fossem justificadas não mais com um cunho pessoal, mas com um fim que não está intrínseco a si, mas ao todo. Retirando essa auto justificação, ele refutou um dos ímpares pensamentos sofistas, o das ações e convencimentos para fim de se conquistar a felicidade individual em qualquer âmbito. Portanto, para Sócrates, se aquilo que é concebido como virtude não serve para edificar a alma, então não serve para nada.

6.2 O AGIR DO SER HUMANO

A ação em Sócrates é desenvolvida segundo um critério específico que se caracteriza pela busca, dentro das capacidades humanas conhecidas, da felicidade como fim último. Contudo, segundo ele, não uma felicidade individual, regada de prazeres e de satisfação dos instintos, mas uma felicidade comum a todos, alcançada por um esforço de cada indivíduo segundo o autocontrole e o domínio de si mesmo. Percebe-se então que, para Sócrates, o que norteia o agir do homem é a busca pela felicidade e o que lhe dá força de impulsão para tal fim é algo que ele chamava de *enkráteia*, que significa, em poucas palavras, autodomínio.

Para alcançar tal felicidade, Sócrates disse que o indivíduo tem que ter para si as virtudes que elevam a sua essência, ou seja, aquilo que é próprio da alma de cada um. Alcançar este estágio significaria que ele, o indivíduo, já seria senhor de si e não necessitaria das coisas exteriores para se satisfazer, alcançando, assim a felicidade tão almejada e o equilíbrio essencial que são o fim de todos aqueles que estão no caminho da virtude.

Com isso, Sócrates lançou mais uma crítica sobre a sofística e fundamentou mais um ponto da filosofia ética: agir não para seu benefício particular em contexto externo, mas agir para seu benefício particular num contexto interno para ocorrer o próprio autocontrole e, com isso, remontar a condição social natural do ser humano como ser bom e voltado para a bondade.

Sócrates ainda disse que a felicidade é alcançada segundo o agir do homem e suas escolhas. Isso implica em fazer com que a responsabilidade quanto a essa questão se tornasse algo totalmente dependente do ser individual. Quem, com suas ações, escolhesse pelo caminho da busca ética da felicidade tornar-se-ia um indivíduo no qual o mal não pode chegar. Sócrates ao explicar sobre a questão do novo conceito de felicidade, afirma que o homem é feliz, independentemente das circunstâncias.

[...] Segundo Sócrates, o homem virtuoso [...] “não pode sofrer nenhum mal, nem na vida, nem na morte”. Nem na vida, porque os outros podem danificar-lhe os haveres ou o corpo, mas não arruinar-lhe a harmonia interior e a ordem da alma. Nem na morte, porque, se existe, ele já viveu bem no aquém, e o além é como um ser no nada. [...] Sendo assim, para Sócrates o homem pode ser feliz nesta vida, quaisquer que sejam as circunstâncias em que lhe cabe viver e seja qual for a situação no além. O homem é o verdadeiro artífice de sua própria felicidade ou infelicidade” (REALE, 2003 p.98).

Por último, Sócrates fez o comparativo entre o indivíduo feliz e o infeliz. A felicidade consiste, como já foi afirmado, em ser virtuoso – buscar a harmonia interior e o ordenamento da alma –, enquanto a infelicidade é encontrada no injusto e naquele que pratica o mal. Assim, Sócrates força o indivíduo a ser ético em seu agir, a praticar o bem – mostrando, nesse praticar o bem, o caráter comunitário da felicidade – visto que, por natureza, o homem busca a felicidade que somente será alcançada se ele atuar no seu meio como ser virtuoso, justo ou, em outras palavras, ético dentro dos parâmetros de sua essência, sendo senhor de si e se autoconhecendo como é por natureza.

6.3 O MAL E O ERRO

Segundo Reale, sobre as questões da ética em Sócrates:

[...] A virtude (cada uma e todas as virtudes: sabedoria, justiça, fortaleza, temperança) é ciência (conhecimento), e o vício (cada um e todos os vícios) é ignorância. [...] Ninguém peca voluntariamente; quem faz o mal, fá-lo por ignorância do bem (REALE, 2003 p.96).

O mal e o erro são vistos, em Sócrates, como algo não vindo voluntariamente do indivíduo, mas algo que ele realiza por não saber que faz errado ou mal. Erro e maldade, assim, são simples ignorância da verdade e da virtude. Isso se deve a um lado do pensamento ético socrático chamado intelectualismo ético, ou seja: “A moral tem o ponto de partida na alma que pela razão pensa. Pensa o bem e por isso o faz” (MARCONETTI, 2009 p.110).

Pode-se ainda dizer que, a partir do momento em que se toma consciência daquilo que é dado como correto para ser feito, o indivíduo o faz, enquanto antes fazia o errado por não saber da natureza desta ação. Dessa forma, embasado nesta reflexão, ocorre um primeiro conceito próprio da ética em Sócrates como “reflexão sistemática que tenta fundamentar a conduta na natureza humana racional” (MARCONETTI, 2007 p. 150).

A questão que envolve o erro, segundo paradoxo da ética socrática depois da questão da virtude, é explicada segundo a finalidade essencial do ser humano apoiada no ponto de referência do conhecimento próprio do ser humano. Segundo Reale:

[...] o homem, por sua natureza, procura sempre seu próprio bem e que, quando faz o mal, na realidade não o faz porque se trate do mal, mas porque espera extrair um bem. Dizer que o mal é “involuntário” significa que o homem engana-se ao esperar dele um bem e que, na realidade, está cometendo um erro de cálculo e, portanto, se enganando. Ou seja, em última análise é vítima de “ignorância” (REALE, 2003 p.96).

A verdade e a virtude vêm então para sanar tal ignorância que o ser humano acaba apresentando, ansiando chegar ao seu bem último. Abraçando a ambas, o indivíduo sai do estado de ignorância e alcança a felicidade verdadeira porque sabe que está praticando-a, e não realizando o mal esperando dele um bem.

6.4 A EUDAIMONIA E O BEM COMUM

A ideia, pois, que sustenta a teoria ética socrática é justamente o conceito de *eudaimonia*, que quer dizer felicidade. Apesar de pensadores anteriores já terem trazido para si tais considerações, Sócrates fundamentou-as em outro âmbito, no qual conceitua de uma forma considerada nova, que é a questão da essência do ser humano, sua alma.

O conceito de felicidade em Sócrates liga-se, contudo, àquilo que ele falou de essencial, ou seja, à *psyché*, ou alma, com a *enckáteia*, que se liga e culmina na *eudaimonia*.

Explicando esse caminho temos: pela essência do homem, que naturalmente é boa, mas dotada de instintos por causa do corpo, um caminho a percorrer para encontrar aquilo que deixa pleno o ser humano. Tal caminho exige um controle de si sobre seus impulsos que, mediante isso, faz com que o indivíduo seja uma boa pessoa, adquira as virtudes que animem sua essência e, com isso, viva bem entre os outros de si.

Ao alcançar este estágio, o indivíduo passa a desconsiderar tudo que é exterior e desnecessário e torna-se “senhor de si” (*enkráteia*) e assim, por esse caminho, chega-se a *eudaimonia*, ou felicidade.

7 | CONCLUSÃO

O ser humano, enquanto tal, sempre será um dos grandes enfoques do pensamento filosófico ocidental. Com o desenvolver deste trabalho pode-se perceber como a referida problemática tentou ser solucionada dentro das capacidades existentes no período grego antigo.

Aquilo que mais pode caracterizá-lo, contudo, é o aspecto do “fazer por saber”, também chamado de intelectualismo ético. Este seria o ponto mais negativo do pensamento ético desenvolvido pelos gregos, visto que exclui as bases da vontade e do fazer do ser humano, submetendo-o apenas à razão intelectual. Hoje se tem consciência de tal realidade, mas tal teoria é considerada visto que a vontade e a escolha ainda não tinham sido objeto de discussão entre os gregos.

Outro ponto importante é o que diz respeito ao bem comum, a felicidade que só é alcançada mediante o agir para proporcioná-la a todos. Essa concepção, tão defendida pelos grandes mestres do pensamento filosófico ocidental é uma das ideias que o mundo contemporâneo necessita: perceber que algo discutido a mais de dois milênios é tão necessário e aplicável hoje como nunca se viu, assim como as virtudes levantadas por cada um dos que vieram depois de Sócrates, incluindo o próprio.

A Ética necessita de ser sempre estudada e posta em discussão, já que a virtude e

o bem são realidades nas quais o ser humano anseia por toda a sua vida. A felicidade nunca foi tão procurada como hoje em dia, mas infelizmente de uma forma errada, visto que quem a busca é para si mesmo e não para os outros.

Quando a realidade da concepção de ética como bem e felicidade comuns vier à tona novamente será possível colocar o ser humano numa concepção mais humana e mais digna de si, como sendo ser racional, político e, conseqüentemente, social e virtuoso.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 1 ed. trad. Vincenzo Cocco. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Col. Os Pensadores).

ARISTÓTELES. **Política**. 3 ed. Brasília: UnB, 1997.

GUTHRIE, W. K. C. **Os sofistas**. 1 ed. trad. João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1995.

HALDANE, John. Ética aplicada in: BUNNIN, Nicholas; TSUI-JAMES, E.P. (orgs).

JAPIASÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Jorge Zahar, RJ, 1996.

MARCONETTI, Luís. **Primeiros elementos de filosofia**. 2 ed. rev. Campo Grande: UCDB. 2007.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**. 1 ed. trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003. (Filosofia pagã antiga, v. 1).

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. *Ética*. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

WOLFF, F. **Aristóteles e a política**. Tradução Thereza Christina Ferreira Stummer e Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Discurso editorial. 1999.

A IMPORTÂNCIA DO AUTOCONHECIMENTO DA RESPIRAÇÃO APLICADO À PRÁTICA INSTRUMENTAL DO VIOLINO E DA VIOLA

Oswaldo Eduardo da Costa Velasco

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
(UNIRIO), PROEMUS
Rio de Janeiro - RJ

his daily musical practice.

KEYWORDS: breathing; body awareness; exercises; violin; viola.

RESUMO: Este artigo tem por finalidade discutir e apontar reflexões sobre como desenvolver a conscientização e o interesse na observação da respiração. A pesquisa está direcionada para o estudo e a prática instrumental do violino e da viola. Por meio de diversos exercícios, procurar-se-á facilitar o autoconhecimento e o controle da respiração, para que, assim, o instrumentista experimente suas sensações benéficas no cotidiano da sua prática musical.

PALAVRAS-CHAVE: respiração; consciência corporal; exercícios; violino; viola. The Importance of Self-awareness of Breathing applied to the Instrumental Practice of the Violin and the Viola

ABSTRACT: This study aims to discuss and acknowledge thoughts on how to develop consciousness and the interest on the observation of breathing. This research is focused on the practice and performing of the violin and the viola. Through various exercises, we try to ease the self - knowledge and control of breathing, so that in this manner, the player can experience its own benefic sensations in

1 | INTRODUÇÃO

Apesar de estarmos circundados de ar na vida diária, não percebemos, na maioria das vezes, o ato da respiração. O ciclo respiratório, da mesma forma que o batimento cardíaco, é uma manifestação inconsciente da vida. A respiração natural é aquela que pode ser constatada nos bebês e nos animais, ou enquanto se dorme.

Na realidade, os maus hábitos, junto com o estresse diário, restringem o fluxo natural da respiração, do mesmo modo que afetam a liberdade de movimentos. A respiração permanece dissimulada, e somente em momentos de perturbação incomum, medo ou esforço exagerado percebem-se as suas deficiências. Para o músico, a respiração é de suma importância, já que não deixa de condicionar a maneira de tocar, positiva ou negativamente. Não pode ser ignorada e o aluno deve aprender a utilizá-la a todo momento.

A vida começa com a respiração. É algo tão básico em toda atividade, e

em toda a arte musical, que se faz essencial tê-la presente enquanto tocamos. A respiração deve ser suave, não forçada, e precisa continuar tranquila, inclusive durante os movimentos mais intrincados que implica a prática do violino (Menuhin, 1971, p. 17).

Podemos atestar que respiração e descontração são plenamente inseparáveis e que não é possível ocupar-se de uma sem considerar a outra. Observa-se que, como assinala Hoppenot:

Alguns músicos podem sofrer em maior medida os prejuízos de uma tensão excessiva, enquanto outros padecem com uma respiração incômoda. (...) O que é preciso saber, para uma possível melhora, é que é necessário considerar o duplo aspecto do problema, já que, normalmente, só se percebe uma parte dele (Hoppenot, 1991, p. 130).

Segundo Black (1996, p.30), “a respiração mantém igualmente uma relação com a tensão física ou com o estresse corporal, já que, quando os músculos estão relaxados, ela torna-se mais profunda e mais lenta”. Assim, quando o instrumentista acumula tensões e crispações, impedindo o relaxamento muscular direcionado dos pulmões para baixo, provoca o inconveniente da separação e da divisão do fluxo respiratório. Esse é um dos pontos importantes para a compreensão de que o uso correto da respiração favorece o relaxamento dos músculos e melhora a sua efetividade. Aqui, pode-se verificar que violinistas e violistas nem sempre estão conscientes do verdadeiro problema, atribuindo o mal-estar respiratório a uma carência técnica, que lhes paralisa ou bloqueia. Na realidade, é o contrário: a técnica instrumental seria amplamente beneficiada com uma respiração adequada.

Os instrumentistas de corda utilizam somente uma pequena parte da sua capacidade pulmonar e não apreciam as incidências consideráveis da respiração na execução musical. Esse problema não acontece, em contrapartida, com os cantores e com os instrumentistas de sopro, que conhecem muito bem a importância de uma colocação correta da respiração, fundamental para conseguirem a desejada “coluna de ar”, sem a qual não se obtém uma emissão sonora conveniente. Sem o domínio confortável da respiração, não podem nem frasear e nem fazer música.

Sobre esse aspecto, Devos (1966) estabelece o paralelo entre a coluna de ar, o sopro do cantor e o arco dos instrumentos de corda. Para estes últimos, pode-se admitir que a expressão na execução instrumental realiza-se, pelo menos, por 2/3 de arco para 1/3 da mão esquerda. Eis o motivo da grande importância dada à técnica de arco.

A respiração permanece ignorada no ensino tradicional do violino, como se fosse exclusividade dos instrumentistas de sopro. Veremos quem é capaz de mencionar a um violinista sua «coluna de ar» (Hoppenot, 1991, p. 131).

No caso do violino e da viola, muitas vezes desconsidera-se que a beleza, a profundidade e a emoção da sonoridade, a expressividade que se consegue por meio do arco, são igualmente o resultado da tranquilidade e da utilização adequada da respiração.

A inspiração seguida da expiração pode ser considerada como uma forma de expansão e contração, que encontra paralelismo na essência do movimento do arco do instrumentista de cordas friccionadas; está recebendo e transmitindo inspiração, o que é a natureza da performance: é tensão e relaxamento (Sanders;Phillips, 2002, p. 633).

Podemos considerar que a importância da respiração está diretamente ligada ao movimento do arco, ao braço direito, existindo, portanto, uma relação entre ambos. A inspiração e a expiração (expansão e contração) são a origem do que chamamos de arco “para baixo” e arco “para cima”.

Partindo do pressuposto de que uma boa respiração é essencial para uma vida saudável, não seria coerente que esse mesmo princípio fosse aplicado ao tocarmos um instrumento de corda? Mas o que seria uma boa respiração? Pela perspectiva da técnica Alexander, é aquela na qual, de fato, não precisamos interferir. É a respiração natural, automática. Alguns músicos ainda se sentem incapazes de tocar sem prender a respiração em algum grau. Na maioria das vezes, acabam forçando a respiração de alguma forma para a realização da sua prática musical. Por exemplo, é comum o hábito de inalar exageradamente, provocando um ruído de respiração profunda, no instante de levantar o arco como preparação para tocar; há, ainda, aqueles que forçam sua respiração para acompanhar a estrutura da frase musical, enquanto outros a prendem.

Na realidade, o que a técnica Alexander nos mostra, com o seu século de prática, é que a maioria desses hábitos envolve um arqueamento desnecessário da espinha dorsal, sendo prejudicial para a estrutura de cabeça/pescoço e para a articulação de quadril/pernas. Inevitavelmente, isso reduz a eficácia da sustentação do torso disponível para os braços, fazendo com que os mesmos se sintam pesados e tensionados.

Podemos constatar que a respiração é encarada muitas vezes pelo músico como um estorvo, como um obstáculo a eliminar, e não como um elemento construtivo para a execução musical. É preciso, pois, asseverar a relevância de se ter um ritmo respiratório amplo e distendido, encarado como uma necessidade artística, para a consecução de uma ação musical cômoda e expressiva. Hoppenot diz o seguinte:

Os músicos são tributários da respiração, na metade do caminho entre o subconsciente, na parte inferior e superior do corpo, da parte física e espiritual. Se a respiração é interior, profunda e sossegada, será o suporte de uma energia vital interminável. Do contrário, se ela é curta, mal colocada e inibida, perturbará o metabolismo, paralisará o movimento e bloqueará a relação entre a parte baixa e alta do corpo, impedindo uma comunicação real com a riqueza criativa do nosso inconsciente (Hoppenot, 1991, pág. 130).

Nesse momento, pode-se verificar a necessidade de o aluno observar e perceber certos pontos, como recomenda Black (1996): encontra-se a cabeça bem equilibrada na parte superior da coluna vertebral, ou ela mantém-se em posição de maneira rígida? A mandíbula está em tensão? Encontram-se os ombros ou os braços adiantados ou ligeiramente levantados? O estômago está relaxado? Estão os pés e os joelhos soltos?

Todos esses detalhes podem ter efeitos na respiração, fazendo-a pouco eficaz,

comprimindo o sistema respiratório, impedindo que se respire profundamente. Se o músico apresenta uma má postura, os músculos que permitem as mudanças no corpo para inspirar ou expirar ficam reprimidos no seu movimento, impedindo que os pulmões possam se expandir como necessário, fazendo com que a respiração seja realizada através da parte alta dos pulmões.

Limitar a respiração a essa parte dos pulmões, a um simples abrir e fechar das costelas separadas do ventre, causa no músico uma nefasta separação entre a parte alta e baixa do corpo. Portanto, é necessário que a parte abdominal esteja suficientemente livre e distendida para permitir, em cada inspiração, uma leve elevação do ventre, fundamental para a livre ação do diafragma.

Um exemplo claro da relevância da consciência na respiração acontece quando iniciamos o movimento musical em uma peça. A preparação mais natural será inalar suavemente, permitindo que os nossos braços acompanhem tal gesto, e, assim, tocar no instante da exalação, da mesma forma que um cantor o faria. Isso será plenamente consciente na medida em que primeiramente mudemos nossos hábitos. Trabalhar a respiração na forma descrita acima poderá cicatrizar a separação entre nosso corpo, o corpo do instrumento e o corpo da música, permitindo que, a partir dessa conscientização, possamos explorar com naturalidade outros elementos da prática musical.

Na dinâmica do respirar, constata-se que a inspiração consiste na tensão ativa do diafragma, em união com a distensão dos músculos abdominais e pélvicos. A expiração, em contrapartida, produz-se com a tensão ativa dos referidos músculos abdominais, elevando o diafragma, nesse instante, distendido. Portanto, verifica-se que o mecanismo fundamental e natural da respiração, em um estado de distensão, é precisamente a alternância ritmada de contrações e de relaxamento, que empurra a massa abdominal em um fluxo e em um refluxo constantes. Hoppenot esclarece que “o centro do referido movimento, centro da respiração, estará situado, dessa maneira, no ventre e não no peito, onde estão os pulmões, mesmo que esses últimos sejam o âmbito real da função respiratória” (Hoppenot, 1991, p. 133).

Outro ponto relevante sobre a respiração é assinalado por Menuhin:

A correta respiração requer a habilidade de inalar e exalar com suavidade. Para isso, deve-se levar o mesmo tempo na inalação que na exalação, sendo que o tempo para cada uma deve ser tão longo quanto possível. Na prática do violino, a respiração deve ser contínua, evitando-se retê-la (Menuhin, 1971, p. 17).

Menuhin (1971) propõe um exercício respiratório simples para desenvolver a habilidade de inalar e de exalar. Para realizá-lo, senta-se no chão, com as pernas cruzadas uma sobre a outra, as mãos descansando sobre os joelhos, com as palmas para cima, a coluna vertebral bem ereta, o pescoço e os ombros relaxados, o tórax livre e alto. A partir desse ponto, começa-se a respirar suavemente, marcando os segundos decorridos, procurando prolongar a duração de cada respiração.

Bruser (1997) recomenda um outro exercício que se faz sentado em uma cadeira,

o tronco erguido, descansando naturalmente sobre os ossos da bacia, os pés bem assentados e firmes no chão, as mãos em repouso sobre as pernas, a cabeça e a face para diante, deixando cair o olhar a um nível confortável, uns 45° para baixo, relaxando os olhos. Nesse instante, mentaliza-se o corpo, da cabeça aos dedos dos pés, para perceber qualquer ponto de tensão, com o objetivo de relaxar conscientemente os músculos, libertando tais tensões. Conseguida a postura anterior, volta-se a atenção para a respiração na exalação. Não será necessário, nesse caso, prestar uma atenção particular à inalação, e sim apenas ao ar que sai. Não será preciso respirar de alguma maneira especial, simplesmente deve-se respirar, mantendo o exercício por pelo menos dois minutos. Segundo Bruser (1997), a respiração para fora, a exalação, é muito relaxante e, normalmente, no dia a dia, não se tem oportunidade de exalar suficientemente. Precipita-se o processo da respiração e, às vezes, ela é retida. Prestar atenção à respiração permitirá uma conscientização desses hábitos.

A importância da expiração deve-se ao fato de que é, por regra geral, a fase respiratória que corresponde ao tempo mais intenso do esforço, à atividade e à continuidade do movimento. Pode-se verificar que, tratando-se de uma exalação prolongada, a mesma estará unida ao trabalho ativo da musculatura exterior do tronco, especialmente a do ventre. Hoppenot (1991) chama atenção para a realidade de que os violinistas não costumam ter conhecimento desse fato e, portanto, no instante de controlar a respiração preocupam-se mais com a inspiração. Inspirar com intensidade sem uma contrapartida adequada na expiração não traz benefícios, já que a inspiração excessiva bloqueia o ar nos pulmões e perturba a naturalidade e a eficiência dos gestos, além de predispor a um estado de insegurança.

Precisamos, portanto, tomar conhecimento de que, ao contrário do que a maioria das pessoas acredita, a exalação, e não a inalação, é a parte ativa no ciclo respiratório. Na medida em que exalamos, contraímos ativamente o espaço dos pulmões, expelindo o ar do seu interior.

Permitir que a inalação aconteça por ela mesma, naturalmente, sem nenhuma intervenção extra, é crucial para desfazer o quadro de tensão que provocamos. Partindo do princípio de que toda inalação é componente chave como resposta clássica a uma situação de ansiedade ou de medo, todo esforço de que dispusermos para diminuir o excessivo hábito de fazer inalações forçadas será um elemento favorável. Começaremos a valorizar a nossa exalação como um poderoso aliado para combater o medo de palco e seu prejudicial efeito, que pode resultar, por exemplo, no tremor do arco. Resumindo, deve-se evitar sempre fazer inalações forçadas e nunca permitir que se interrompa o ritmo natural da nossa respiração. O instrumentista precisará saber adaptar a sua respiração a determinados níveis, segundo as necessidades requeridas e a amplitude do gesto.

Não se deve abordar o concerto para violino de Brahms, que exige uma reserva

de energia considerável, do mesmo modo que o final de uma sonata de Mozart, constituído de elementos precisos e delicados (Hoppenot, 1991, p. 134).

Segundo a explicação acima, compreende-se que, em um determinado caso, a inspiração anterior a uma grande respiração implicará o tórax na sua totalidade, com o objetivo de atuar com a força necessária para uma expiração longa. No outro caso, será suficiente uma leve inspiração, mais fraca de início, que resultará mais apropriada para uma expressão do detalhe musical. Mesmo assim, segundo Hoppenot (1991), em ambos os casos a expiração será base para a ação, uma vez que se habilite o gesto por meio de inspiração anterior adequada.

Na sequência, pode-se mencionar um exercício simples, recomendado por Menuhin (1971), para incrementar consideravelmente o controle da respiração e a capacidade pulmonar. Ele consiste em colocar a mão direita contra o nariz, tapando a narina direita com a ponta do polegar e a esquerda com a ponta do terceiro dedo. A seguir, afrouxar ligeiramente a narina esquerda, o suficiente para permitir a entrada de uma fina coluna de ar. Observe-se: (a) inalar pela narina esquerda; (b) exalar pela narina direita, afrouxando o polegar com leveza, enquanto se fecha a narina esquerda com o terceiro dedo - exalar completamente; (c) inalar através da narina direita; (d) exalar através da esquerda. Segundo Menuhin (1971), a destreza desse exercício é medida pela duração de cada inalação e exalação, pela estreiteza da abertura através da qual passa o ar na narina e pelo silêncio com o qual o ar passa. Para o bom controle da respiração, o objetivo será conseguir manter aproximadamente durante quarenta e cinco segundos a inalação e, em um tempo similar, a exalação, realizando o ciclo completo dez vezes.

A seguir, podemos conferir uma tabela com exercícios, que, como ressaltam Rosset e Odam (2010), orientam para saber se de fato respiramos com eficácia.

1. Inspirar o mais profundamente possível. Durante a expiração, contar em voz alta, com clareza e o mais rápido que puder. Até quanto conseguimos contar?	Menos de 60	Perto ou mais de 60
2. Respirar fundo e observar por onde fizemos entrar o ar nos pulmões.	Pela boca	Pelo nariz
3. Na frente de um espelho, respirar fundo e observar que parte do corpo se expande com maior clareza.	A porção superior do tórax, os ombros e as costelas.	O abdome
4. Colocar uma mão no peito e outra no abdome. Respirar e observar a mão que se move primeiro.	A mão sobre o peito	A mão sobre o abdome
5. Respirar fundo novamente e expirar relaxadamente, assinalando a descrição que melhor represente a sensação resultante.	Respiração entrecortada, difícil, tensa, restringida, superficial, cansativa	Fluída, contínua, relaxada e profunda.

(Rosset e Odam, 2010, p. 14).

Rosset e Odam (2010) ressaltam que, se uma ou mais respostas correspondem à primeira coluna, deve-se tentar melhorar a respiração para potencializar os seus benefícios e o relaxamento. Em contrapartida, se a maioria das respostas encontra-se na segunda coluna, possivelmente já se esteja realizando a respiração abdominal, a mais recomendada.

A respiração abdominal é o método mais natural, que utilizamos quando somos bebês e quando dormimos. Resulta na forma mais eficaz de respirar, permitindo o máximo controle e gerando uma tensão mínima. Recomenda-se, portanto, que se tente sempre usar essa respiração ao tocar um instrumento ou ao realizar qualquer outra atividade diária. Rosset e Odam (2010) indicam como aprender a realizar a respiração abdominal com o seguinte exercício:

1. Encher e esvaziar os pulmões lentamente.
2. Procurar esvaziar os pulmões completamente.
3. Observar como, no final, sempre a tendência é pôr a barriga para dentro para conseguir expulsar todo o ar. Colocar a mão no abdome ajudará a experimentar esta sensação.

4. Seguir respirando durante alguns instantes. Não tentar fazê-lo com rapidez, já que será possível experimentar uma sensação de tontura pela excessiva eliminação de gases do sangue.
5. Concentrar-se somente na fase final da expiração e prestar atenção em como o abdome ajuda a comprimir os pulmões.
6. Concentrar-se seguidamente em inalar ar. O primeiro que se move é o abdome, que se expande para deixar que o ar entre nos pulmões.
7. Respirar normalmente, vezes seguidas, sem forçar a expulsão de todo o ar, e tentar estar ciente de que os movimentos abdominais continuam. No caso de que não se consiga isso, devem-se repetir os passos prévios. Em caso afirmativo, recomenda-se seguir praticando esses movimentos respiratórios com a finalidade de que se incorporem à vida diária e não sejam realizados somente durante a prática musical (Rosset e Odam, 2010, p. 15).9.

2 | CONCLUSÃO

Desenvolver a conscientização e o interesse na observação da respiração é um processo de meditação que pode resultar em uma prática completamente transformadora, enfatizando a qualidade da atenção voltada ao ciclo respiratório, e que nos convida a perceber como a respiração e a música interferem em nós em vez de interferirmos na respiração e na música.

A consciência da respiração durante a prática instrumental não tem como intenção ser um direcionamento para tocar, isto é, por exemplo, inalar nos momentos de tensão na música e exalar quando exista calma ou relaxamento, ou respirar sincronizado com a música. Pelo contrário, deve ser um processo que direcione para uma maior liberdade e profundidade na performance. Pode-se concluir que a ideia que permeia todo trabalho de respiração não é limitar, mas sim propiciar a plena consciência da mesma com o objetivo de libertar nossas respostas físicas e emocionais direcionadas à prática musical. Alcançado esse estágio o instrumentista estará em condição plena de se focalizar na execução musical e, assim, poder expressar-se com facilidade, conforto e satisfação.

REFERÊNCIAS

BLACK, Sara. **Cuerpo y mente en forma**. Traducción de Patricia Rodríguez Fischer. Barcelona: Blume, 1996.

BRUSER, Madeline. **The Art of Practicing: A Guide to Making Music from the Heart**. New York: Three Rivers Press, 1997.

DEVOS, Noel. **A respiração**, cap. 4. do curso de extensão universitária ministrado na UFRJ, em agosto/setembro de 1966.

Disponível em http://www.haryschweizer.com.br/Textos/DEVOS_4_respiracao.htm (Acesso em 10/12/2015).

HOPPENOT, Dominique. **El violín interior**. Traducción de Juan Sanabras. Madrid: Real Musical, 1991.

MENUHIN, Yehudi. **Seis lecciones con Yehudi Menuhin**. Madrid: Real Musical, 1971.

ROSSET i LLOBET, Jaume; ODAM, George. **El cuerpo del músico. Manual de mantenimiento para un máximo rendimiento**. Badalona: Editorial Paidotribo, 2010.

SANDERS, Joseph; PHILLIPS, Ruth. **Freedom to breathe**, *The Strad*, London, v.113, n. 1346, p. 630-635, June 2002.

A INFLUÊNCIA DA CULTURA MIDIÁTICA NO GOSTO MUSICAL DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Frank de Lima Sagica
PPGARTES/UFPA
Belém/PA

KEYWORDS: Student. Media. Basic Education.

RESUMO: Este trabalho consistiu em um estudo sobre a influência da cultura midiática no gosto musical dos estudantes de uma escola estadual de educação básica, em Belém (PA). Teve como objetivo compreender a influência da mídia na formação do gosto musical desses estudantes. A metodologia utilizada se deu por uma pesquisa em campo, com aplicação de questionário aos alunos. Os resultados deste trabalho devem contribuir para a área da educação musical, no âmbito da linha de pesquisa Abordagens Socioculturais da Educação Musical.

PALAVRAS CHAVE: Estudante. Mídia. Educação Básica.

ABSTRACT: This work consisted of a study on the influence of media culture in the musical tastes of the students at a State School of basic education, in Belém (PA). Aimed to understand the influence of the media in shaping the musical tastes of these students. The methodology used was given for research in the field, with questionnaires students. The results of this work should contribute to the field of music education, within the framework of socio-cultural Approaches of research line music education.

1 | INTRODUÇÃO

A relação entre sociedade e música se entrelaça em uma trama de fios quando o assunto abordado diz respeito aos aspectos musicais e valores sociais subjacentes de cada indivíduo dentro do seu contexto cultural, no qual definem a preferência e comportamento pertinentes a cada grupo.

A partir da adolescência, temos diversas mudanças físicas bem como psíquicas impulsionando conseqüentemente a integração do jovem de inúmeras formas, dentro da sociedade. Existem vários elementos que colaboram para que este adolescente, na totalidade deste processo, seja integrado: família, amigos, igreja, comunidade, escola, entre outros.

Nesse âmbito, faz-se pertinente o questionamento a respeito da forma como a escola trabalha as experiências culturais já presentes, possibilitando ao aluno um conhecimento musical significativo, a fim de desenvolver a sua compreensão crítica em torno de sua realidade cultural, partindo de sua vivência cotidiana. Segundo Penna: “A vivência real do aluno, por mais restrita que seja não

pode ser negada; deve ser o primeiro objeto da ação musicalizadora, como apoio para o salto até horizontes mais amplos.” (PENNA, 1990, pg.33). Nesta perspectiva, o repertório musical ouvido pelo aluno pertencente ao seu universo extraescolar assume o papel de grande relevância como objeto de estudo e investigação sobre a diversidade e preferência musical influenciada pela cultura midiática.

O avanço tecnológico, principalmente nos meios de comunicação, favoreceu a intensificação e difusão de informações, em tempo real, das mais variadas espécies e de toda e qualquer parte do mundo, dentre elas a música, que contribui de maneira significativa para a formação de opinião, preferência e valores, sejam de fatos, pessoas ou instituição. Em todos os casos, o acesso a estes conteúdos nunca foi tão fácil como é hoje, através geralmente da TV, do rádio, dos videogames e principalmente da Internet.

No entanto, é importante destacar que estas pessoas não estão somente na condição de consumidoras, mas também como sujeitos receptores/reprodutores de conceitos, ideias e tendências, nas quais são construídos diversos significados e valores que transmitem e ao mesmo tempo são incorporados. “Na cultura midiática não se trata apenas da conformação do público a determinados hábitos, padrões de comportamento, valores, gostos e preferências, difundidos por meio da mídia, mas da criação, duplicação ou da recriação da realidade por meio dela” (MOREIRA, 2003, p.1209).

É evidente que os diversos meios de comunicação exercem hoje uma espécie de função pedagógica básica, no caso, a de socializar os indivíduos e de transmitir-lhes os códigos de funcionamento do mundo. Mesmo assim, de fato, algumas instituições como a família, a escola e a religião continuam sendo, em diferentes pontos de vista, as fontes primárias da educação e da formação moral destes adolescentes.

A utilização de toda essa influência que a mídia exerce sobre o estudante, a significação que ela representa para cada indivíduo e sua compreensão a partir da escuta de determinada música, bem como os objetivos que ela traz, podem ser usados como ferramenta de ensino no processo de educação musical.

Partindo dessa reflexão, emergiu a pergunta:

Quais as influências da mídia no gosto musical dos estudantes de uma escola estadual pública de educação básica, em Belém - PA?

Por meio de um exercício investigativo, delineou-se uma pesquisa que teve como objetivo investigar a influência da mídia no gosto musical do ponto de vista referencial de um grupo de estudantes de uma escola estadual pública de educação básica, em Belém – PA. Daí os objetivos específicos: Descrever o contexto social no qual esses alunos tiveram contato com referido repertório; relacionar os aspectos musicais ao contexto de sua origem, de modo a evidenciar valores sociais subjacentes; identificar os diferentes gêneros musicais apontados pelo referido grupo; e analisar a utilização da música midiática e sua contribuição na formação no processo de educação musical,

na escola onde vem sendo desenvolvida esta pesquisa.

2 | CULTURA MIDIÁTICA E O COTIDIANO

A música é uma das formas mais antigas de expressão artística conhecida pelo homem, sendo associada ao cotidiano da vida humana devido ao seu forte valor simbólico sociocultural e sua importância nas relações de experiências e vivências nos mais diversos ambientes, acompanhando as mudanças e transformações da sociedade em diferentes espaços e por diversos meios de socialização.

Souza escreve, em um de seus artigos, sobre esses meios de socialização com os quais os jovens e os adolescentes criam identidades e orientam suas representações sobre si e o mundo, que partem não apenas de instituições tradicionais, como a escola, família igreja etc.

Os alunos estabelecem relações sociais e culturais em diferentes espaços e meios de socialização: no lugar em que residem, no bairro em que vivem, no grupo social e de amigos e, em diversas formas de lazer utilizadas no tempo livre, nos locais de práticas esportivas, na rua, no shopping, nos lugares de entretenimento da cidade, como os de grandes eventos e festas coletivas. Ou, ainda, principalmente, se relacionam de diferentes formas com as tecnologias modernas e com seus fluxos de informação e consumo, por meio dos produtos ou objetos da mídia permeados por relações pedagógicas não institucionais: televisão, rádio, cinema, revistas e computador. (SOUZA, 2004, p.10)

Nesse sentido, entendemos que a partir da relação que este aluno tem com a multiplicidade de vivências musicais nos mais diversos ambientes extraescolares complexos e multifacetados, eles constroem identidades culturais, definindo suas preferências musicais através do significado social que esta música exerce. Em alguns casos, pode vir a ser influenciado pelas normas propostas pela sociedade e pelo meio onde está inserido. Mas de que forma este sujeito recebe estas informações de diferentes linguagens e como traduz estes signos que se configuram por intermédio dos mais diversos veículos midiáticos?

Atualmente, observa-se uma grande influência do conteúdo midiático no gosto e no comportamento de crianças, jovens e adolescentes, com uma produção diversificada que acaba desenvolvendo diversos estilos de fruição musical.

Prioritariamente, devemos atentar aos meios de comunicação por meio dos quais estes “conteúdos” são transmitidos. Thompsom (1998, p.25) caracteriza esses meios de comunicação como “um tipo distinto de atividade social que envolve a produção, a transmissão e a recepção de formas simbólicas e implica a utilização de recursos de vários tipos”. Para que haja todo esse processo comunicativo, é empregado um determinado meio técnico, e por meio dele a informação e o conteúdo simbólico são transmitidos do produtor para o receptor.

O termo “meio técnico” faz referência aos elementos materiais usados para fixar e servir como objeto de reprodução. No entanto, quando utilizamos a expressão “meios

de comunicação” designamos um conjunto mais específico de instituições e produtos. Podemos destacar os seguintes: discos de música, programas de rádio e televisão, livros, jornais dentre outros. Embora esses meios sejam em parte responsáveis pela multiplicação e crescimento dos códigos e linguagem, não se pode atribuir que todas as transformações culturais e mediações sociais são oriundas da mídia em si, mas a veiculação da mensagem, pensamento e sua significação são as peças fundamentais neste processo, como afirma Santaella:

[...] os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais, não passam de meros canais para a transmissão de informação. Por isso mesmo, não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais. (SANTAELLA, 2003, p.24)

Devemos considerar que alguns aspectos técnicos dos meios de comunicação, a parte física responsável pelo armazenamento e circulação de informações é de extrema importância, pois é a partir dela que se inicia o processo comunicativo, onde transitam os mais diversos conteúdos, no entanto, estes mesmos meios não passariam de simplesmente meros canais caso não existisse pensamentos, ideologias, signos e outras inúmeras representações de linguagem, decodificada e reproduzida de diferentes formas por cada indivíduo. Atualmente, não há um exemplo melhor para confirmar esta ideia usando o exemplo do computador: Se perguntar para grande parte dos adolescentes que estão em contato com o meio digital se eles querem ganhar de presente um computador, é inevitável ouvir um “sim”, agora pergunte se eles aceitariam ficar com este mesmo computador sem acesso a internet (?), grande parte responderia que não, apesar de este ser bastante útil para fazer trabalhos escolares, armazenamento de materiais incluindo livros (PDF, entre outros), fotos, vídeos, músicas etc. Pois, a maioria destes adolescentes utiliza este meio geralmente com a finalidade de se conectar com pessoas e receber informações atuais em tempo real do mundo inteiro. Não faria sentido possuir um veículo tecnológico poderosíssimo esvaziado, sem as mensagens que nela se configuram. Toda esta proliferação midiática a partir de diferentes meios resultou em diversidade, segmentação e hibridação de mensagens.

3 | RESULTADOS

Para esta pesquisa, foram entrevistados nove alunos e quinze alunas, Todos os alunos eram residentes nas proximidades ao redor da escola como Vila da Barca, Pedro Alvares Cabral, Senador Lemos etc. Onde se concentra em maior parte a população de baixa renda. Alguns alunos possuem realidades bem conturbadas, já que nesta localidade existe um alto índice de criminalidade. Era comum ouvir na

“sala dos professores” relatos de alunos de outras turmas serem agressivos e com tendências em potencial para se tornar futuros infratores. Mesmo com estes casos, a turma que escolhemos para fazer a pesquisa era composta por alunos de boa conduta. Ao longo de toda a pesquisa em campo não foi registrado nenhuma ocorrência de mau comportamento.

4 | PREFERÊNCIA E GOSTO MUSICAL

Com base nos resultados e análise dos gráficos a seguir, trataremos neste tópico sobre a preferência e gostos musicais apresentados pelos estudantes nesta pesquisa.

Eco (, p.296) designa esta produção feita pela indústria cultural como música gastronômica na qual ele sugere a ela um caráter polêmico e pejorativo, voltada para a satisfação de exigências mercadológicas. “A música gastronômica é um prato industrial que não mira a nenhuma intenção de arte, e sim à satisfação das demandas do mercado”.

Percebemos a associação de que um artista é sucesso total, não por causa da qualidade intrínseca da composição e sim decorrente do excesso de exposição do seu trabalho no mercado e participações em programas televisivos, radiofônicos, divulgação nas redes de computadores. Tal situação à qual todos estão submetidos, que envolve a disseminação exaustiva veiculada pelos instrumentos de comunicação de massa, parece ter alcançado o ápice em nossos dias. Aí se constata a padronização do vocabulário musical e verbal em músicas com um acorde para fácil memorização e letras que banalizam o ato sexual e fazem apologia ao consumo e tráfico de drogas, como itens de cesta básica do consumo musical de jovens e adolescentes, cujo interesse pela contestação e não subordinação aos padrões sociais de comportamento, aí encontra lugar de manipulação.

Temos o Funk como representante máximo, a “bola do momento” dessa tendência musical que caiu no gosto dos estudantes desta pesquisa, como mostra o gráfico abaixo:

Gêneros	%
Melody	21%
Gospel	8%
Funk	25%
Reggae	17%
Sertanejo/Forró	13%
Pagode	8%
TOTAL	100%

Tabela 1: De qual tipo de música você mais gosta

Fonte: Pesquisa de campo. Belém. Set. 2013

O gráfico seguinte ilustra a frequência da escuta musical e sua importância em meios aos afazeres cotidianos.

Frequência	%
Diariamente, 1 hora por dia	21%
Diariamente, 2 horas por dia	17%
Diariamente, 3 horas por dia	17%
Diariamente, 12 horas por dia	12%
Diariamente, 24 horas por dia	33%
TOTAL	100%

Tabela 2: Frequência da escuta musical

Fonte: Pesquisa de campo. Belém. Set. 2013

É importante destacar que essa ênfase à frequência na escuta musical declarada pelos alunos tem como base inúmeras razões específicas para cada caso e cada uma atende de acordo com a necessidade de cada indivíduo.

Como eles ouvem música? Nas sete maneiras que estão categorizadas podemos observar: sinais de pertencimento a determinadas culturas juvenis que se destacam de outros através de determinadas culturas musicais; fonte de informações sobre novos estilos de vida, modas, formas de conduta, etc; estímulos para sonhos e anseios próprios; criação de identidades através da descoberta de movimento corporeidade na dança; possibilidade de isolamento do cotidiano pelo uso de fones de ouvido; possibilidade de identificação com ídolos como astros de *rock*; e recurso para alegrar-se, melhoria do ânimo, e controle da disposição. (SOUZA, 2009, p. 51)

Todo indivíduo tem suas peculiaridades e individualidades moldadas a partir da sua vivência cotidiana, levando em consideração a sua carga de experiência adquirida ao decorrer de sua vida. Na escuta musical também não é diferente, grande parte da vivência musical dos alunos acontecem dentro de casa, como mostra o gráfico abaixo:

Lugares	%
Em casa	38%
Na escola	18%
Na igreja	8%
Em festas	26%
Na comunidade	10%
TOTAL	100%

Tabela 3: Quais são os lugares onde você escuta música?

Fonte: Pesquisa de campo. Belém. Set. 2013

Independente do local, a música acompanha as pessoas em diversos segmentos

do cotidiano, tornando-se imprescindível em inúmeras ocasiões, como afirma Souza (2000, p. 176):

Para os jovens, por exemplo, música é praticamente um elemento indispensável no seu ambiente e um meio de comunicação fundamental. Ela acompanha várias situações, como estar junto de amigos, festas e comemorações. Em casa, no quarto preferencialmente, a música desempenha um papel importante, e os aparelhos de transmissão tornam-se utensílios vitais. Graças ao *walkman* a música os acompanha nos ônibus, nas ruas, nos pátios das escolas, durante as caminhadas, etc. Isso traz para aprendizagem de música o desenvolvimento das preferências musicais e a formação de determinados hábitos e comportamentos auditivos. Fora da escola, a oferta musical é assimilada desde o nascimento até a idade escolar, incluindo a participação na vida musical, seja em concertos, shows, danças, igrejas.

Por intermédio da pergunta “Você já estudou música”, buscamos compreender não somente se o aluno tinha tido ou não aulas específicas de música, mas saber se havia interesse caso nunca estivesse estudado.

Respostas	%
Sim	17%
Não	83%
TOTAL	100%

Tabela 4: Você já estudou música?

Fonte: Pesquisa de campo. Belém. Set. 2013

Dos 24 alunos, apenas 17% afirmaram ter tido uma aula específica de música em alguma instituição, enquanto 83% nunca tiveram nenhuma instrução sistemática de música em lugar algum. Algumas instituições foram citadas, sendo uma delas a fundação curro velho:

Instituições	%
Na escola	20%
Na Igreja	40%
No curro velho	40%
TOTAL	100%

Tabela 5: Onde você estudou música?

Fonte: Pesquisa de campo. Belém. Set. 2013

Os dados mostram claramente a precariedade que o espaço escolar contribui para a educação musical, não sendo o suficiente obter apenas 17% dos alunos que já estudaram música, apenas um aluno afirmou ter tido esta aula na escola, enquanto na igreja e curro velho tiveram dois alunos em cada. Cabe ressaltar que mesmo tendo

professores de Arte na escola, os alunos disseram que não havia músicas nas aulas e a abordagem era somente nas artes cênicas (pintura, desenho), quando havia uma aula relacionada com música, funciona mais como uma atividade recreativa.

Um dado mais preocupante ainda, como demonstra o gráfico logo abaixo, é a falta de interesse apresentada pelos estudantes quando perguntado se havia interesse em apreender música, apenas uma aluna e um aluno responderam que gostariam de ter aulas específicas de música. Dados alarmantes que nos alertam para qual direção está caminhando a relação entre escola e educação musical, considerando a dificuldade de acesso ao processo de formação musical que estes alunos enfrentam, conseqüente da falta de recurso financeiro e oportunidades que deveriam ser um direito de todos, mas acaba sendo privilégio de poucos.

Respostas	%
Sim	10%
Não	90%
TOTAL	100%

Tabela 6: Tem interesse em aprender música?

Fonte: Pesquisa de campo. Belém. Set. 2013

5 | USO DAS MÍDIAS

Veremos no gráfico a seguir, a soberania de um pequeno aparelho e seu poder avassalador de funções quanto a utilização para se consumir música:

Meios	%
Computador	29%
Televisão	10%
Celular	56%
Rádio	5%
TOTAL	100%

Tabela 7: Qual(is) é (são) o (s) meio (s) que você mais utiliza para ouvir música?

Fonte: Pesquisa de campo. Belém. Set. 2013

A leitura do quadro aponta o rádio com a menor porcentagem entre as opções de apenas 5%, em seguida temos a televisão com 10% das respostas, o computador com 29% e com altos índices de uso pelos alunos está o celular com 56%, pequeno dispositivo que inicialmente era designado como um simples aparelho de comunicação desenvolvido para a comunicação entre pessoas em determinada distância, foi se

transformando no decorrer do tempo em um poderoso recurso tecnológico com múltiplas funções.

Mais do que o aparelho em si, se destaca a principal rede mundial de comunicação por onde se engendram todos estes processos:

Lugar	%
Internet	88%
Televisão	0%
Rádio	4%
Festas	4%
Escola	0%
Igreja	4%
TOTAL	100%

Tabela 8: Para Ouvir uma nova música, onde procura?

Fonte: Pesquisa de campo. Belém. Set. 2013

Observamos que 88% dos entrevistados afirmaram a preferência absoluta pelo uso da internet quando o assunto é novidade musical, a pergunta que fica é: por que este domínio absoluto? Poderíamos citar uma infinidade de especificidades que tornam a internet referência na hora da escolha em busca do que está sendo a sensação do momento, uma delas seria a autonomia em escolher o tipo de conteúdo, o que veio a ser também possível na televisão com o ingresso da TV por assinatura, mas com a desvantagem de ter que ligar para a operadora para escolher uma programação específica que não esteja na grade e posteriormente pagá-la. Já a internet, dispõe um universo de sites que dão a opção de assistir séries, filmes, shows e outros, tudo isso de graça. A espera por horas por um clip preferido na MTV em algum programa da emissora que corria a possibilidade de não ir ao ar, com a internet esse risco se tornou inexistente.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados obtidos neste trabalho, foi possível analisar a influência que a cultura midiática exerce sobre os alunos e posteriormente sua contribuição para dentro da sala de aula, tendo em conta o alto valor devotado por estes alunos aos produtos disseminados pela indústria cultural.

Foi constatado o forte poder que os meios técnicos, como o celular por exemplo, principalmente aqueles com tecnologia de última geração, têm para prender a atenção de jovens e adolescentes em qualquer lugar, sendo a Internet um meio unânime entre os

alunos para a descoberta das novidades musicais, informação em geral, comunicação e troca de arquivo de qualquer espécie e conseqüentemente suas preferências e gostos musicais sendo moldados a partir disso, afirmando a significativa influência que a cultura midiática exerce sobre os estudantes.

Não há dúvida quanto à soberania dessas novas tecnologias das mídias e da informática em relação aos padrões de vida e interações sociais e que se estabelece dominante a cada dia a um nível global. Entretanto, as complicações do uso inoportuno e demasiado do celular na escola em momentos impróprios requer atenção e cuidado especiais para que esta inconveniência seja usada de maneira correta e de preferência como uma ferramenta de apoio para a realização de alguma atividade dentro de sala.

Mediante o contato com os entrevistados, foi nítido perceber suas preferências musicais e os grupos sociais que eram formados de acordo com o gênero predileto, que era identificado pela forma de como se vestiam, gesticulações características, escuta das músicas sem fone e até mesmo figurinhas adesivas e letras de músicas de determinado gênero musical no caderno. Até havia preconceito sendo relacionado entre classe social e gênero musical, como aconteceu com o melody, gênero este popular em bairros cujos índices de criminalidades são altos. Aqui se confirma a exigência de se considerar as músicas do aluno no quadro escolar, surgindo à necessidade de trabalhar o repertório que desperta o desejo de aprender música daquele aluno, de modo a criar uma pedagogia relacionada com seu cotidiano. Além da pouca influência que a escola possui na formação do gosto e informação sobre novidades musicais dos alunos – o que coloca em cheque o papel da escola - e de acordo com os dados alarmantes negativos obtidos sobre a vontade dos alunos em aprender música na escola, o ambiente para se trabalhar ainda encontra dificuldades também por parte de alguns professores que apresentam resistência em musicalizar adolescente que nunca tiveram contato nenhum com música, sendo pertinente repensar novos caminhos para solucionar tal problemática. No entanto, este trabalho teve apenas o intuito de tão somente introduzir reflexões sobre os dados coletados, alguns problemas apontados merecem estudo e elaboração de métodos de ensino para solucionar as questões apresentadas.

A falta de investimento na área da educação e incentivo a práticas culturais que se estende até os dias atuais faz com que nos acostumemos à violência generalizada pelas ruas e nas escolas; professor desestimulado para lecionar por achar seu salário insuficiente e incompatível recebido ao final do mês; a falta de interesse do aluno em realmente aprender aquele assunto de determinada disciplina, não apenas para ser aprovado no final do ano, mas para se obter conhecimento para a vida. Estas coisas acontecem e permanecem todos os anos. Tudo pode, tudo deve ser assim. Por quê? Por que tudo tem que ser tratado com comodismo e letargia sempre com a desculpa que é culpa do sistema apenas?

Ao longo de toda a trajetória desta pesquisa, havia um sentimento, um delírio esperançoso de que ao decorrer dos anos poderíamos educar com recursos

tecnológicos, salas bem equipadas e estruturadas, educação de qualidade com professores dispostos a ensinar e alunos motivados a aprender. Tudo isso ainda pode ser um sonho distante a ser concretizado, mas a responsabilidade ética, política e profissional do ensinar são deveres e consciência de nós educadores e direito do educando em recebê-lo. Para fazer uma aula digna só depende do nosso envolvimento e compromisso com a arte e principalmente com a educação.

REREFÊNCIAS

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva. 2001.

MOREIRA, A. S. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1203-1235, dezembro 2003.

PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 22, dezembro 2003.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. **Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

SOUZA, Jusamara. **Educação musical e práticas sociais**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004

SOUZA, Jusamara. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós- Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

THOMPSON, John B. **A Transformação da Visibilidade**. In: **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Jéssica Melina Behne Vettorelo

Universidade Federal de Mato Grosso, PPG-Ecco
Cuiabá – MT

RESUMO: Este artigo é o resultado de uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo que visa relatar através da revisão de literatura científica a importância da música no desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e psicossociais da criança, tendo como objetivo principal compreender os efeitos do contato com os sons e a música no seu desenvolvimento global, desde o período intra-uterino até os cinco primeiros anos de vida, tratado aqui como primeira infância. Os resultados obtidos através da investigação a obras publicadas e documentos eletrônicos, mostram que os estímulos sonoros em geral, quando estruturados e direcionados influenciam no desenvolvimento global da criança, sendo portanto aconselhado que elas sejam submetidas a estimulação musical o mais cedo possível, de preferência ainda no ventre materno.

PALAVRAS CHAVE: Música, desenvolvimento infantil, primeira infância.

ABSTRACT: This article is the result of an exploratory qualitative research that aims to report, through the review of scientific literature, the importance of music in the development of

physical, cognitive and psychosocial aspects of a child. The main objective is to understand the effects of the contact with sounds and music in its global development, from the intrauterine stage to the first five years of life, which will be called early childhood here. The results obtained through the research on published works and electronic documents show that sound stimuli in general, when structured and directed, influence the global development of the child, and it is therefore advised that they be subjected to musical stimulation as early as possible, preferably still in the maternal womb. **KEYWORDS:** Music, child development, early childhood.

1 | INTRODUÇÃO

Durante meu exercício profissional como professora de musicalização infantil em uma escola livre de música, sou constantemente questionada sobre a eficácia ou importância do contato e estimulação musical para os bebês ou crianças pequenas. Na maioria dos casos, a família acredita que é necessário que a criança já esteja alfabetizada para iniciar as atividades musicais, e não compreendem que ainda no ventre da mãe, esse processo já se iniciou, ou ainda, vêem a música apenas sobre o aspecto “terapêutico”, onde acreditam que as aulas de

música podem servir apenas para acalmar a criança e torná-la mais afável.

É sabido que as redes sociais são fontes poderosas de disseminação de informações e também ditam tendências, não só de moda, economia, mas também educacionais. Percebemos a quantidade de estudos e pesquisas compartilhados nestas mídias que falam sobre a importância da música no desenvolvimento da criança, porém é necessária uma maior compreensão sobre como se dá esse processo, como o som é captado e processado pelo organismo humano, e quais são os seus efeitos físicos, cognitivos, psicossociais, e também seus aspectos culturais. Para tanto, dialoga-se aqui com trabalhos de pesquisadores e teóricos como Beyer (2005), Verny (1993), Wilhelm (2002), Tame (1993), Ilari (2003), Gordon (2008), Piaget (1982) entre outros.

2 | O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Quando se utiliza o termo desenvolvimento, compreende-se a expressão como um processo de evolução, mudança, crescimento, tanto de um sujeito como de uma situação. Portanto, desenvolvimento humano são as etapas, as transformações em que o indivíduo passa ao longo de sua existência, desde o período intra-uterino até o fim da vida, e que fazem parte da área do conhecimento da psicologia que culminou no desenvolvimento de várias e antagônicas teorias que visam explicar e reconstruir a partir de diferentes vieses metodológicos como os indivíduos se comportam face aos processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem ao longo da vida, tanto do ponto de vista físico, cognitivo e psicossocial (PAPALIA, OLDS & FELDMAN, 2006).

Os cientistas do desenvolvimento estudam três principais *domínios*, ou aspectos, do eu: *físico, cognitivo e psicossocial*. O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde fazem parte do **desenvolvimento físico**. Aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade compõem o **desenvolvimento cognitivo**. Emoções, personalidade e relações sociais são aspectos do **desenvolvimento psicossocial** (PAPALIA, OLDS & FELDMAN, 2006, p.37).

3 | O PERÍODO PRÉ-NATAL

Até pouco tempo atrás, acreditava-se que os sentidos do bebê se desenvolviam somente após o seu nascimento. O útero era tido como se fosse um casulo, onde o bebê mantinha-se protegido e alheio ao mundo externo. Logo que os bebês vinham ao mundo, a preocupação por parte da família era de protegê-los da luz e dos sons, pois acreditava-se ser esse o primeiro contato com o mundo exterior. A partir da evolução da medicina, e dos exames de ultrassonografia, pôde-se constatar que ainda no ventre materno, os bebês já recebem estímulos e as informações adquiridas ainda na vida intrauterina lhes permitem acumular conhecimentos que são trazidos a vida pós nascimento (BEYER, 2005).

Hoje sabe-se que o feto já é capaz de mover-se no ventre materno mesmo antes de a mãe o poder sentir, o que ocorre por volta dos três meses de gestação (PIONTELLI, 1995). Ele já possui hábitos, é sensível aos sons e a luz e recebe estímulos a todo tempo. O útero mostra-se para o bebê como uma importante fonte de estímulos, proporcionando a ele suas primeiras experiências sensoriais. Quanto à audição, segundo Hepper (2006), começa a manifestar-se por volta da vigésima semana gestacional, mas ainda rudimentar. Nesta fase o som é percebido pelo feto através de vibrações proporcionadas pelo líquido amniótico no qual está imerso, refletindo-as em sua pele e ossos. Delassus (2002, p.91) exemplifica a pele do bebê como uma “superfície de escuta”. Mas é a partir da vigésima quarta semana que seu sistema nervoso amadurecido, o torna capaz de ouvir e responder a diferentes estímulos sonoros (HEPPER, 2006). A partir desse momento, a estimulação sonora ocorre simultaneamente, através do tato (vibrações) e por via aérea (audição), e continuará assim após o nascimento, onde o bebê utilizará não só os ouvidos, mas todo o corpo na experiência de escuta (MORAES, 2001).

Além dos estímulos sensoriais, o feto também responde a estímulos químicos, que são diretamente ligados ao estado emocional da mãe. De acordo com RICO (s/d), as transformações sofridas pelo sistema nervoso da gestante liberam em sua corrente sanguínea substâncias que atingem a placenta e são absorvidas pelo feto, levando-o a um estado de alarme, diminuindo ou aumentando seus batimentos cardíacos. Quando a necessidade de alívio dessas tensões, o feto reage através de movimentações hiperativas do corpo, mas quando essas tensões se tornam crônicas e através dos movimentos ele não é mais capaz de aliviá-las, substitui o mecanismo de defesa, ocorrendo assim à diminuição das atividades motoras, ou hipoatividade. Portanto, o útero materno pode tanto ser um ambiente tranquilo e prazeroso quanto agitado e conflitivo. Para Verny (1993), o conjunto de emoções vivenciadas durante a vida intrauterina deixa gravadas impressões no inconsciente do feto, influenciando na forma como o bebê reagirá diante do mundo após o nascimento. De acordo com Wilhelm (2002), ao nascer, o bebê mostra-se um ser inteligente, sensível e com traços de personalidade.

3.1 O CONTATO COM OS SONS

Já constatamos anteriormente que o ambiente intrauterino não é um local silencioso e isolado. Recebe estímulos internos e externos a todo o tempo. E assim se dá também com os sons. Sabe-se através da tecnologia, que o feto é capaz de ouvir não só os sons provenientes do corpo da mãe como batimentos cardíacos, fluxo sanguíneo, respiração e fluxo do cordão umbilical, mas também é sensível aos estímulos sonoros externos, como vozes, ruídos do ambiente, e música. O feto é capaz de demonstrar desagrado perante aos sons relacionados à violência, como filmes de

guerra, desastres e também músicas com sonoridade mais agressiva como batidas de tambores (WILHEM, 2002). Portanto, acredita-se que todas essas experiências sonoro-musicais propiciam ao feto desenvolver preferências, deixando de ser um ouvinte passivo, sendo capaz de interagir e reagir com o ambiente.

4 | OS SONS E A MÚSICA APÓS O NASCIMENTO

De acordo com Tame (1993), dificilmente encontraremos alguma parte do nosso corpo que não seja influenciada pelos sons musicais a que somos expostos. Eles atuam diretamente sobre nosso organismo, afetando o ritmo da nossa digestão, circulação, respiração e ondas cerebrais, assim como são capazes de influir na pressão sanguínea, pulso e reações musculares como relaxamento e tensão. Segundo ele, para que possamos ouvir e sentir os sons, basta que sejamos receptivos, pois de acordo com o autor, não há como separar o ouvir do sentir.

Durante a pesquisa, me deparei com um “relativamente novo” ramo de estudos multidisciplinares de música, chamado *biomusicologia*, que pode vir a ser tema de estudos futuros e que não será profundamente abordado neste momento. Porém, cabe esclarecer que esse termo foi estabelecido por Nils Wallin no ano de 1991 e está relacionado a uma disciplina que estuda os efeitos biológicos e evolutivos da música. Segundo Leite (2015), a biomusicologia engloba três áreas principais de estudo: musicologia evolutiva, musicologia comparativa e neuromusicologia. De acordo com a biomusicologia, a música é capaz de alterar determinados ciclos rítmicos em nosso organismo e pode ser exemplificada através de um fenômeno chamado *entrainment*. Esse fenômeno ocorre quando ouvimos a pulsação de uma música e nosso pulso cardíaco busca ajustar-se, igualar-se a ela. Quando inconscientemente acompanhamos a marcação rítmica de determinada música com os pés ou objeto que está à mão, ou ainda ao absorver esses estímulos sonoros o transformamos em movimento. Essas informações nos levam a concluir os motivos pelos quais certas músicas nos causam sensações tão diferentes. Algumas nos acalmam, outras nos causam euforia e agitação. Tudo isso se dá ao fato de que, ao recebermos esses estímulos rítmicos, nossa frequência cardíaca acelera ou diminui. Quando o pulso musical é próximo ao da nossa frequência cardíaca normal, a música nos acalma, mas quando o pulso é mais acelerado, pode nos agitar. Um estado de tensão também pode ser causado caso o pulso musical seja muito abaixo da frequência cardíaca normal, pois o organismo terá dificuldade para ajustar-se a essa pulsação (BACCHIOCCHI, 2002). O *entrainment* pode ser a explicação para o fato de as crianças serem de instintivamente acompanharem um pulso musical estabelecido. Em minhas aulas de musicalização para bebês, posso observar essa reação fisiológica constantemente. Quando solicito às crianças que andem enquanto escutam determinada peça musical, mesmo sem a minha orientação, elas já o fazem naturalmente, dentro do pulso da

música. Algumas até incorporam à marcha outros movimentos. Esse comportamento é à base da metodologia de Dalcroze. O ritmo está intimamente ligado ao movimento.

Quanto ao funcionamento cerebral, sabemos que é um órgão adaptável, ou seja, sua estrutura física se modifica conforme as experiências vivenciadas. Para essa capacidade, utiliza-se o termo plasticidade. O cérebro mostra-se maleável por toda a vida, mas é nos primeiros anos que essa maleabilidade é mais intensa (PAPALIA & OLDS, 1998). Quatro etapas do desenvolvimento estrutural cerebral dos seres humanos são citadas por Kotulak *apud* ILARI (2003). Vide tabela:

Fases	Período
Fase 1	Intrauterina
Fase 2	Nascimento ao 4º ano
Fase 3	4º ao 10º ano
Fase 4	Após o 10º ano

Tabela 1: Fases do desenvolvimento estrutural do cérebro humano segundo Kotulak

Fonte: tabela desenvolvida pela autora de acordo com Kotulak *apud* ILARI (2003)

Na fase 1 há formação de bilhões de células, das quais metade são descartadas. As que permanecem serão organizadas de modo a dar forma às estruturas cerebrais básicas. Já na segunda fase, as conexões entre as células são exponencialmente maiores. São trilhões de conexões que formarão os mapas mentais responsáveis pela visão, linguagem, audição, entre outros. A terceira fase é marcada por novas conexões, e pelo reforço das já existentes, resultado dos novos aprendizados adquiridos. Já na fase 4, o cérebro sofre mudanças físicas sutis, mas ainda assim não perde a capacidade de ser maleável (ILARI, 2003, p.8). Essas conexões entre os neurônios são chamadas de sinapses, e resultam dos estímulos absorvidos do meio em que vivemos. Elas não são estáticas, proporcionando aos neurônios a troca de informações o tempo todo. Essas trocas e modificações são as responsáveis pela nossa capacidade de memorização e de aprender. Elas iniciam-se ainda no período fetal e se estendem durante toda a vida, mas é na fase 2 que ocorrem em maior quantidade, por isso a importância dada a primeira infância, pois é nela que se formarão, de acordo com a quantidade de estímulos e experiências vivenciadas, grande quantidade de redes neurais que mais tarde permitirão estabelecer as habilidades de raciocínio lógico, racional, linguagens, criatividade.

Ainda segundo ILARI (2003), quanto maior for a quantidade de estímulos às conexões neurais já existentes, mais essas estruturas tornam-se sólidas, pois caso não sejam estimuladas suficientemente, essas redes de conexões podem tornar-se fragilizadas e até mesmo extintas, assim como aquelas que originaram erros

ou não tiveram utilidade. Portanto, quando se trata de estímulo musical, os bebês devem experimentar e vivenciar desde a vida intrauterina sons e atividades musicais que proporcionem a criação de conexões, sinapses que serão direcionadas para o desenvolvimento da acuidade auditiva, e habilidade musical, pois do contrário, as células que foram destinadas para essa finalidade serão direcionadas para a percepção de outro sentido ou mesmo descartadas (GORDON, 2008).

Ilari (2003) reforça a concepção de que o cérebro da criança se desenvolve complexamente, e depende da combinação de diversos fatores, alguns inatos e outros adquiridos, que juntos exercem influência sobre a forma como a criança age e pensa. Portanto, a estimulação musical é responsável por parte das modificações estruturais cerebrais sofridas, interferindo diretamente na aquisição de outras habilidades, como linguagem e raciocínio lógico. Trata-se aqui não de modificações funcionais, mais sim em termos de estrutura cerebral, por meio do tipo e quantidade de conexões neurais criadas a partir da estimulação musical. Quando na segunda fase a criança recebe quantidade suficiente de estímulos musicais, essas conexões são capazes de gerar um “redimensionamento cerebral” (MUSZKAT, 2012), que pode ser visualizada através da imagem a seguir, onde se compara as dimensões do cérebro de músicos e não músicos.

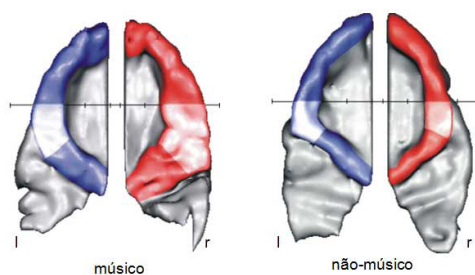


FIGURA 1 – Ressonância magnética comparativa de cérebro de músico e não músico

Fonte: ARAÚJO (2012), disponível em: <http://tema-variacao.blogspot.com.br/2012/12/brain-brain-brain-braaaainnnnnn.html>

De acordo com Muszkat (2012), todos os estímulos sonoros e musicais a que os bebês são submetidos, ajudam o cérebro a tornar-se mais flexível, por isso é importante estimularmos precocemente a criança a ouvir, sentir e fazer música. O autor ainda complementa que as áreas cerebrais que são ativadas durante esses estímulos musicais estão integradas a outras áreas, como a motora, por exemplo, e que são ativadas conjuntamente, por isso o fazer musical está intimamente ligado a funções motoras e expressivas, desencadeando muitas vezes movimentos involuntários. Muszkat enfatiza que os movimentos desencadeados pela música, em especial em relação ao ritmo, são movimentos reflexos. À medida que o sistema motor é amadurecido, esses movimentos vão aos poucos se tornando coordenados, refletindo na expressão rítmica e coordenação da criança. Ressalto neste momento a necessidade de confronto

entre as afirmações de Muszkat (2012), e a teoria apresentada pela biomusicologia em futuros trabalhos. Em que momento os movimentos do bebê são apenas reflexos involuntários ou, são parte de um processo de “regulação” do organismo para equilibrar as funções biológicas de acordo com a pulsação estabelecida pela música? Lanço a questão para discussões futuras.

À medida que amadurecemos fisicamente, nosso cérebro através das interações com o meio vai estabelecendo nossas capacidades cognitivas, ou seja, o desenvolvimento da inteligência. Segundo Piaget (1982), conforme a criança vai se adaptando ao meio, as situações, aos novos objetos explorados, elabora esquemas mentais para interpretar tais experiências. Esses esquemas servirão de base para a resolução de diversos problemas durante a vida. Para ele o desenvolvimento cognitivo só é possível a partir de trocas, da interação da criança *versus* meio. Portanto, podemos dizer que todo o processo de raciocínio lógico, está aparado em nossas relações com o mundo, que se dá através dos nossos sentidos. O corpo fornece ao cérebro os impulsos nervosos carregados de mensagens que serão decodificadas e transformadas em informações. Por isso é importante que a criança explore o ambiente, movimente-se, manipule objetos, sinta, e desenvolva os sentidos de tato, olfato, paladar e audição.

5 | A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

A afetividade também é um campo estudado no desenvolvimento humano. É nele que a música e os efeitos da prática musical estão mais explícitos e são percebidos com maior intensidade. Um grande estudioso da afetividade foi Henri Wallon (1986 *apud* GALVÃO, 1994). Para ele, a inteligência não é o principal componente do desenvolvimento infantil, mas sim as três dimensões: motora, afetiva e cognitiva. Para Sloboda (2008), o envolvimento humano com a música é uma capacidade cognitiva que desencadeia emoções. Não podemos confundir afeto com emoções e sentimentos. Segundo Tassoni (2000), a emoção está relacionada ao comportamento partindo de uma ordem física. Já a afetividade está relacionada à formas de expressão e vivências. Diante dessas afirmações, conclui-se que a emoção é algo individual, que ocorre internamente no indivíduo, já a afetividade diz respeito a como essa emoção afeta de alguma forma o outro. Wallon (1986 *apud* GALVÃO, 1999), considera que as emoções são manifestações essencialmente expressivas e são capazes de modificar o sistema expressivo, como o tom e melodia da voz, qualidade dos gestos, expressões faciais e postura corporal, portanto são o primeiro recurso de interação com o outro.

Podemos considerar a música como um fenômeno interativo e social, onde a criança é capaz de manifestar e exprimir suas emoções. É ela um veículo poderoso capaz de interligar as funções cognitivas, afetiva e de motricidade.

Segundo Galvão (2003), as relações das pessoas com as produções culturais historicamente acumuladas, são fruto das relações entre os seres humanos. Com base nessa afirmação podemos entender a música em sua dimensão social.

Quando a criança participa de brincadeiras de roda, jogos de mão, canto e práticas instrumentais, sente-se parte de um grupo e adquire aprendizados significativos quanto a sua maturação social e individual, isto é, adquire aprendizado sobre regras sociais como, por exemplo, respeitar sua hora de tocar ou cantar ou ainda aprende a superar desafios, decepções, dúvidas, e escolhas de forma lúdica.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise dos dados obtidos na revisão de literatura apresentada, posso com convicção afirmar que a música, tanto na forma de estimulação musical quanto através do processo de escuta é importante ferramenta para o desenvolvimento global da criança, pois além da dimensão afetiva, como é comumente difundida, abrange dimensões cognitivas e motoras (SLOBODA, 2008). Quanto à fase mais importante para o desenvolvimento dessas habilidades que mais tarde amadurecerão, a primeira infância configura como o momento oportuno para que essas conexões ou sinapses se estabeleçam e se fortifiquem. Gardner (1995) esclarece que o ser humano nasce com uma série de potencialidades inatas, porém, para que se desenvolvam, precisam ser estimuladas. Portanto, quanto mais cedo esta estimulação for iniciada, maior será a possibilidade de se estabelecerem e se solidificarem. Saliento ainda, que é preciso que a criança realmente “faça música”; Experimente sons, diferentes instrumentos musicais, cante, dance e envolva o máximo de sentidos possíveis. As atividades de musicalização infantil devem dar enfoque ao lúdico, de forma a proporcionar às crianças a possibilidade de exploração do mundo que a cerca, para que através de seus processos cognitivos formule hipóteses e construa conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Thiago. **Cérebros de músicos tem mais substância**. Blog. Disponível em: <http://tema-variacao.blogspot.com.br/2012/12/brain-brain-brain-braaaainnnnnn.html>. Acesso em: 06/09/2016.

BEYER, Esther S.W. **Do balbucio ao canto do bebê em sala de aula**. Anais do I Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Curitiba: UFPR, 2005b. p.350-356.

DELISSUS, J. M. **Le sens de la maternite**. 2 ed. Cycle du don et genese du lien, Paris, 2002. Paris: Dunod.

HEPPER, Peter. **Prenatal development** In: SLATER, A. & LEWIS, M. (eds). Introduction to infant development. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GALVÃO, Izabel. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon**. Série Idéias n. 20, São Paulo: FDE, 1994.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GALVÃO, Izabel. In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

GORDON, Edwin. **Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro; algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical**. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, n. 9. Porto Alegre: ABEM, 2003. p.7-16.

BACCHIOCCHI, Samuele. **The Christian and Rock Music**. Michigan: Biblical Perspectives, 2000. Disponível em: http://www.anym.org/pdf/the_Christian_and_rock_music_samuele_bacchiocchi.pdf. Acesso em: 06/09/2016.

LEITE, Danuia P. **Biomusicologia – definição e conceito**. Lisboa, Janeiro de 2015. Disponível em: religare.blogs.sapo.pt/biomusicologia-definicao-e-conceito-89164. Acesso em: 06/09/2016.

MORAES, J. Jota de. **Maneiras de ouvir**. In: _____ O que é música. São Paulo: Brasiliense, 2001. p 63-70.

MUSZKAT, Mauro. **Música, neurociência e desenvolvimento**. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; et al. (coord). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 64-79.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **O mundo da criança**. 2ª ed. São Paulo: Makron. Books, 1998. 689p.

PAPALIA, D.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIAGET. **O nascimento da inteligência na Criança**. 4.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. 426p.

PIONTELLI, Alessandra. **De feto a criança – Um estudo observacional e psicanalítico**. Trad. Joanna Wilhelm et al. Rio de Janeiro: Imago editora, 1995.

RICO, Ana Maria Moratelli da Silva: “**A vida emocional do feto**”.
Disponível em: http://guiadobebe.uol.com.br/psicgestante/a_vida_emocional_do_feto.htm

SLOBODA, John. **A Mente Musical: A Psicologia Cognitiva da Música**, trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008

TAME, David. **Poder oculto da música; a transformação do homem pela energia da música**. São Paulo: Cultrix, 1993. 332p.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e Aprendizagem: A relação professor – aluno**; 23ª reunião anual da ANPED (Associação Nacional de pós graduação e Pesquisa em educação) – Caxambu, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>. Acesso em: 04/09/2016.

VERNY, T. **A vida secreta da criança antes de nascer**. KELLY J. (Col.). 3ª ed. São Paulo: C. J. Salmi (ed.), 1993.

WILHEIM, Joana. **O que é psicologia pré-natal**. São Paulo: Brasiliense, 1992. 76p.

A PERFORMANCE DO COCO *SEBASTIANA*: UM RITO DE PASSAGEM NA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA DE JACKSON DO PANDEIRO

Claudio Henrique Altieri de Campos

UNESP, Instituto de Artes

São Paulo – SP

RESUMO: Este artigo discute a primeira performance do coco *Sebastiana*, realizada por Jackson do Pandeiro, e tem por objetivo apontá-la como um momento paradigmático na trajetória do artista. Para tanto, dialoga com o pensamento de Turner, sobre *liminaridade*, e Foucault, sobre a noção de *discurso*. Conclui assumindo que esta performance se caracterizou como um ponto de inflexão na carreira de Jackson, ao redirecionar seu repertório e estabelecer um novo *status* para o artista, contribuindo para a construção de uma imagem hegemônica, ligada à “música nordestina”.

PALAVRAS-CHAVE: Jackson do Pandeiro. Coco Sebastiana. Liminaridade, liminóide e música popular brasileira. Samba e forró. Música nordestina.

The performance of *Sebastiana* coco: a rite of passage in the artistic career of Jackson do Pandeiro

Abstract: This article discusses the first performance of *Sebastiana* coco, performed by Jackson do Pandeiro, and aims to point it

out as a paradigmatic moment in the artist’s career. Therefore, dialogue with the thought of Turner, on *liminality*, and Foucault, on the notion of *discourse*. It concludes assuming that this performance was characterized as a turning point in Jackson’s career, to redirect their repertoire and establish a new *status* for the artist, contributing to the construction of a hegemonic image, linked to “northeastern Brazilian music.”

Keywords: Jackson do Pandeiro. Sebastiana Coco. Liminality, Liminoid and Brazilian Popular Music. Samba and Forró. Northeastern Brazilian Music.

1 | JACKSON DO PANDEIRO: UM ARTISTA “ENTRE MUNDOS”

Jackson do Pandeiro (1919 – 1982) foi um intérprete e compositor musical que alcançou grande sucesso entre as décadas de 1950 e 1980. Produziu uma extensa obra fonográfica, além de ter atuado em programas de rádio e televisão e participado de diversas produções cinematográficas. No campo da Música Popular Brasileira, Jackson ocupa uma posição de destaque, sendo apontado por artistas como Gilberto Gil, Lenine e João Bosco, entre outros, como uma referência para suas próprias carreiras. Músicas de seu repertório, como

Sebastiana (Rosil Cavalcanti), *O Canto da Ema* (Alventino Cavalcante, Ayres Viana e João do Vale) e *Chiclete com Banana* (Gordurinha, Almira Castilho e Jackson), tornaram-se “clássicos” da MPB, e vêm recebendo inúmeras regravações até o momento atual. Este artigo apresenta alguns dos resultados obtidos em pesquisa de doutoramento em andamento, na área de Etnomusicologia, que tem como foco a obra e a trajetória artística de Jackson do Pandeiro.

A atuação de Jackson se caracterizou pela transversalidade, promovendo a mediação entre gêneros, formas e processos musicais provenientes de matrizes culturais distintas pertencentes ao campo cultural brasileiro, com destaque para manifestações das regiões Nordeste e Sudeste. Sua produção musical é formada por gêneros variados como o coco, o samba, o xote, o baião, o frevo, a marcha carnavalesca, entre outros. O artista realizou a mediação entre elementos da cultura popular “tradicional” e da modernidade, transportando manifestações culturais como os cocos (Ver ANDRADE, 1984; AYALA, 2000) para o mundo do rádio e do disco, desde os anos 1950, de modo a adaptá-los e ressignificá-los no novo contexto. Assumiu, por vezes, o arquétipo do “malandro”, em uma versão característica do universo do samba carioca. De modo geral, pode-se afirmar que Jackson esteve sempre “entre mundos” ao longo de sua trajetória artística. Tal situação de ambiguidade torna-o um personagem de difícil classificação. Porém, apesar disso, ele é apontado predominantemente, em diversos discursos, como um *representante da “música nordestina” em uma vertente considerada como “tradicional”*. É assim que sua figura e sua música são retratadas por autores ligados à memória e à história da Música Popular Brasileira, como Severiano (2013) e Albin (2003), e apropriadas, na contemporaneidade, por artistas de correntes variadas – da MPB, dos citados Gilberto Gil e Lenine, aos “forrozeiros” de todas as vertentes.

De fato, grande parte da produção musical de Jackson corresponde a gêneros que foram associados ao termo hegemônico “forró”. Mas não toda. Muito menos de uma forma que seja tão avassaladora. Pode-se verificar isso, entre outras formas, por meio de uma observação de sua discografia. Muito do que Jackson produziu foram músicas caracterizadas pelo samba carioca, pela marcha carnavalesca e pelo mundo do carnaval carioca como um todo. Ou então, por obras de caráter ambíguo quanto ao gênero, como alguns de seus “forrós”, termo utilizado – no repertório jacksoniano – muitas vezes para rotular músicas que misturam elementos do coco e do samba, por exemplo. Outro aspecto relevante é o fato de Jackson ter dedicado os anos iniciais de sua carreira como cantor – o período imediatamente anterior ao de suas primeiras gravações fonográficas – a construir para si uma imagem *exclusivamente ligada ao samba*. Cabe então perguntar: Por que, apesar desta atuação diversificada, a imagem de Jackson do Pandeiro ficou associada, na memória da Música Popular Brasileira e na obra de artistas contemporâneos, quase que exclusivamente à “música nordestina”, na figura do “forrozeiro”? Como isso aconteceu?

Este questionamento pode ser abordado de diversas formas e não tem uma

resposta simples. Muitos fatores foram mobilizados para que esta operação simbólica se consolidasse. Contribuíram para isso elementos presentes na identidade artística/cultural de Jackson; uma parte bastante significativa de sua obra; fatores de ordens mercadológica, histórica e social; e, discursos que se tornaram hegemônicos na cultura brasileira relacionados à sua imagem e à sua obra. São elementos demais para tratarmos aqui. Desta forma, este artigo se volta para um evento importante na trajetória de Jackson do Pandeiro, a primeira performance do artista para o coco *Sebastiana*, e tem por objetivo compreender sua significação e indicá-la como um *momento paradigmático* na construção da identidade artística de Jackson – caracterizando-a como um dos componentes essenciais para o entendimento deste processo de classificação e significação simbólica da figura do artista.

Para tanto, assumimos uma perspectiva metodológica interdisciplinar, partindo do estudo da obra de Jackson do Pandeiro e dos discursos relacionados à sua figura – estes, obtidos por meio de pesquisa bibliográfica, de depoimentos em vídeo e da realização de entrevistas com músicos e familiares do artista –, que nos levaram a localizar o referido momento de destaque, e que procuramos abordar aqui dialogando com ideias provenientes da Antropologia da Performance, em especial com o pensamento de Victor Turner (1982, 1987, 2013) em suas considerações sobre *liminaridade*, e da Filosofia, adotando o conceito de *discurso* defendido por Michel Foucault (2008).

2 | SEBASTIANA: DISCURSO E LIMINARIDADE

Era um programa feito [pela] primeira vez lá na Rádio, tava superlotado de gente. Mas quando eu deixei o “A,E,I, O, U, Ysilone!” pra ela [a atriz de rádio Luiza de Oliveira] (!), ela não se conteve, que ela era uma senhora de idade, mais caricata, entende? Meia gordinha, e tal... [...] E quando eu deixei o “A, E, I...” ela num se teve!... Foi, foi indo do microfone dela, e veio toda jeitosinha assim, me deu uma umbigada! Uma mulherzinha pequena, toda entroncada... Aquilo... O auditório... explodiu tudo! Eu digo: “Tá c’a gota! Assim num tem jeito!”. Aí foi quando eu me lembrei do tempo que eu via minha mãe batendo coco, também, né?... do tropé. Eu digo: “Deixa ela vim de vorta agora que eu vô lascá ela na umbigada!”. De quando ela veio de lá, eu me preparei de cá, bati o pé no chão, castiguei a mulher na umbigada!!! Aí meu camarada... o negócio... virou frege, viu? Todo “santo dia”, durante 29 dias de Revista, nós cantávamos *Sebastiana* 3... 4 vezes! Certo?! Então foi onde veio *Sebastiana*. O coco *Sebastiana*. Castiga lá! (JACKSON DO PANDEIRO – MPB Especial [1972], 2012, 10min23seg).

Neste depoimento, Jackson descreve um dos momentos mais significativos de sua carreira. Foi a estreia da música *Sebastiana*, de Rosil Cavalcanti, na Revista Carnavalesca *A Pisada É Essa!...*, produzida e transmitida pela *Rádio Jornal do Comercio*, de Recife, em 17 de janeiro de 1953. Sua batida de pé, marcando o ritmo e firmando uma umbigada, configurou-se como um *ponto de inflexão* em sua trajetória artística.

Observamos este enunciado de Jackson por meio da perspectiva foucaultiana,

onde os discursos devem ser tratados como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 2008: 55). Assim, ao enunciar este discurso, relatando um acontecimento selecionado por sua memória, Jackson estava afirmando – e confirmando – uma narrativa que agiu construindo e consolidando sua figura artística, seu personagem “definitivo”. Destacamos esta consideração porque ele não foi, desde sempre, o “Jackson do Pandeiro” que ficou conhecido após esta primeira apresentação de *Sebastiana*. Fazemos um breve recorrido pelos “papéis” desempenhados anteriormente por ele.

Na infância, em Alagoa Grande/PB, o menino cafuzo José Gomes Filho recebeu o apelido de “Zé Jack”, inspirado no ator de faroeste Jack Perrin. Neste período, teve contato com o coco “tirado” por sua mãe, Flora Mourão, coquista conhecida na região. Daí sua referência, na citação anterior, da lembrança “do tempo que eu via minha mãe batendo coco”. O coco foi para ele uma experiência plena de significado cultural e afetivo, mas foi também importante para sua subsistência e de toda a família, uma vez que Flora recebia doações nos cocos que animava. Por volta dos 10 anos, Zé Jack teve um período acompanhando a mãe tocando zabumba nos cocos, de acordo com seus biógrafos Moura e Vicente (2001: 39).

Mais tarde, na juventude, vivendo em Campina Grande/PB, foi influenciado por Manezinho Araújo, o “Rei da Embolada”, e pelo samba-de-breque de Jorge Veiga, o “Caricaturista do Samba”, que lhe chegavam, do Rio de Janeiro, pelo rádio e pelo cinema. Por esta época, na primeira metade da década de 1940, ele começava a ficar conhecido como “Jack”, ou “Jack do Pandeiro”, em uma referência ao seu principal instrumento de trabalho, quando iniciou sua atuação como músico profissional em boates e cabarés da Mandchúria – zona de prostituição de Campina Grande naquele período. Apresentou-se nos programas das *difusoras* dos bairros da cidade, os antigos serviços de alto-falantes que veiculavam músicas e faziam a comunicação local antes da consolidação do rádio, e começou a ficar conhecido pelo público local. Esse reconhecimento e sua postura divertida o levaram a participar do *Pastoril* no Bairro de Zé Pinheiro, onde vivia. Neste folguedo tradicional natalino, que congrega dança, encenação e música, ele assumiu o personagem do *Velho*, que conduz o auto e tem características cômicas, ficando conhecido como o palhaço “Parafuso”.

De Campina Grande ele foi para a capital da Paraíba, João Pessoa, em 1944, onde foi contratado para tocar pandeiro na orquestra da Rádio Tabajara. Participando dos conjuntos regionais da rádio ele ficou conhecido como “José Jackson”, de acordo com Moura e Vicente (2001: 118). Em 1948, foi contratado pela Rádio Jornal do Commercio, de Recife, para ser o pandeirista de sua orquestra, a Jazz Paraguay. Foi participando dos programas desta rádio que ele recebeu seu nome artístico definitivo, “Jackson do Pandeiro”.

Desde a época em que atuava na Rádio Tabajara, Jackson havia iniciado suas atividades como cantor. Quando se transferiu para Recife, passou a apresentar-se cantando em bares e casas noturnas da cidade, além de alguns programas da Rádio

Jornal do Commercio, voltando seu repertório para o gênero de destaque do período: o *samba*. O grupo de comunicação do qual fazia parte a rádio, percebendo o potencial de seu contratado, também investiu na divulgação da imagem do “sambista”, como ficou claro em uma matéria extensa publicada no jornal de mesmo nome da rádio, no dia 25 de dezembro de 1949, que trazia a manchete: “Notícia do Sambista Jackson do Pandeiro”, e o apresentava como “o maior cantor de sambas ritmados do norte do país” (JORNAL DO COMMERCIO, Dezembro/1949, apud MOURA, VICENTE, 2001: 144).

Desta forma, no período pré-carnavalesco de 1953, quando foi escalado para participar da citada revista *A Pisada É Essa!...*, Jackson se preparou para apresentar, acompanhado pela orquestra da rádio, um samba e uma marcha que estavam fazendo sucesso no Rio de Janeiro. O episódio foi narrado por ele da seguinte maneira:

Aí, eu todo de branco, chega o diretor, perto de entrar no programa, e disse assim: “Escuta, rapaz... qual é a música que você vai cantar?”. Eu digo: “Eu tô com um samba e uma marcha, que eu aprendi anteontem!”. Ele disse: “Não! Você vai cantar aquele negócio que cê canta... aqueles coquinho, do tempo da sua mãe... aquele povo todo...”. Eu digo: “Mas rapaz!...”, eu fiquei com uma tromba grande!... “mas... mas o... Nicéas!”, era o diretor... “você vai me botar pra cantar... coquinhos e tal, aqui?! Agora que é uma Revista de Carnaval!?! Todo mundo vai cantar com uma grande orquestra e tá tá tá!... e eu com... com regional, rapaz...”. “Não, Jackson!”, ele me explicou, “num fica afobado, rapaz! Isso é um... um programa que tem que ter de tudo!”. Aí eu fiquei com uma tromba grande, ué! Porque eu tava ensaiado pro Carnaval, e *Sebastiana*, tava ensaiado que era pra depois do Carnaval fazer um lançamento novo, né? Então, eu passei com os rapazes, ali, com o conjunto, e passei *Sebastiana*. Ensinei o coro lá a uma senhora, Luiza de Oliveira, que você deve conhecer... É aquela mãe das “Três Marias”, que trabalhavam com Luiz Bandeira... “não Luiza, eu quero que a senhora me diga...” é... “eu vou cantar isso ‘assim, assim, assim...’ e a senhora lá, a senhora faz assim: ‘A, E, I O, U, Ypsilon!’ , tá?” ! (JACKSON DO PANDEIRO – MPB Especial [1972], 2012, 9min18seg).

Fica muito clara, nesta fala de Jackson, sua contrariedade em se apresentar cantando um “coquinho”, como ele mesmo disse. Ele desejava se apresentar cantando os gêneros de sucesso do momento, o *samba* e a *marcha*, que, além disso, se alinhavam à imagem de sambista que ele vinha construindo desde muito tempo em sua carreira de cantor. Contudo, mesmo a contragosto, Jackson teve que aceitar a determinação do produtor do programa. E, provavelmente, esta atitude de Nicéas tenha sido determinante no curso da carreira de Jackson. Talvez, não fosse pela ordem do produtor para que ele cantasse um “coquinho” na revista, Jackson tivesse seguido seu percurso como “cantor de sambas ritmados no norte do país”, permanecendo apenas como uma figura de atuação local. Mas a performance de *Sebastiana* teve uma receptividade extraordinária, inesperada por Jackson – tanto em relação ao sucesso como em relação ao modo como foi significada pelo público do auditório da rádio. Jackson, já com 34 anos e com muita experiência de palco, reagiu instantaneamente ao riso da plateia do auditório quando, durante o refrão da música, a “Comadre Sebastiana”, interpretada por Luiza de Oliveira, lhe deu uma *umbigada*. O mesmo espírito “mungangueiro” que serviu para animar o palhaço “Parafuso”

ressurgiu neste momento, quando Jackson se preparou e devolveu a umbigada para a parceira. Como ele mesmo lembrou, em citação referenciada anteriormente: “Aí meu camarada... o negócio... virou frege, viu? Todo ‘santo dia’, durante 29 dias de Revista, nós cantávamos *Sebastiana* 3... 4 vezes!”. E foi seu sucesso com *Sebastiana* que lhe trouxe o convite para gravar seu primeiro lote de músicas, pelo selo Harpa, da gravadora carioca Copacabana. O primeiro disco compacto de Jackson, em 78 rpm, com as músicas *Forró em Limoeiro*, de Edgar Ferreira, e *Sebastiana*, foi lançado, no final de 1953, no mercado carioca e depois distribuído para todas as regiões do país, alcançando enorme sucesso de vendas para o período. Deste momento e por mais uma década, aproximadamente, Jackson tornou-se uma estrela da Música Popular Brasileira, realizando *shows* pelo Brasil, gravando inúmeros discos, participando dos principais programas de rádio e televisão, atuando no cinema e aparecendo recorrentemente em jornais e revistas.

Em função disso tudo que foi exposto, consideramos que o episódio da primeira performance de *Sebastiana*, por Jackson do Pandeiro, pode ser entendido, por meio de uma analogia, como uma espécie de “rito de passagem”, ou “rito de mudança de *status*”.

Ao estudar o processo ritual, Victor Turner (2013) baseou-se no pensamento do antropólogo Arnold Van Gennep, que considerou os “ritos de passagem” organizados em três etapas: separação / margem (ou *limen*) / reintegração. Turner centrou sua atenção, principalmente, na segunda fase, de *liminaridade*, observando que é durante esta etapa que ocorre o “drama” entre “estrutura” e “antiestrutura” sociais, isto é, o confronto entre elementos que estruturam uma determinada sociedade e outros que se contrapõem – ou subvertem – aos primeiros. Em trabalhos posteriores, Turner (1982, 1987) aprofundou seu estudo, inicialmente focado em sociedades “de pequena escala”, e procurou distinguir entre estados *liminares* e *liminóides*, onde, de acordo com Abrahams (2013: 12), os primeiros se referem aos “modos de o ritual operar onde a própria continuidade de um grupo depende da separação ritual” e os segundos “são os tipos de atividades mais opcionais característicos das sociedades abertas”. Em relação aos estados *liminóides*, Turner estava se referindo a processos desenvolvidos em sociedades industriais, incluindo performances artísticas.

É nesta acepção, relacionada à ideia de *liminóide*, que baseamos nosso entendimento do episódio da performance de Jackson do Pandeiro, para a música *Sebastiana*, durante a revista carnavalesca *A Pisada É Essa!...* Com inspiração no pensamento de Van Gennep e de Turner, procuramos associar o desenvolvimento desta apresentação artística às etapas de um tipo de “ritual moderno” – dessacralizado, desprovido de características místicas –, realizado em um contexto de sociedade industrial/moderna. Neste sentido, a primeira fase, a de separação, ocorre com o posicionamento do artista no palco, onde ele se distancia do espaço-tempo convencional da vida cotidiana e passa a incorporar a figura ambígua de seu “personagem/cantor” – um *sambista* que vai cantar *coco*. A segunda etapa, de liminaridade, ou, neste caso,

liminóide, se desenvolve durante a performance em si. Muito se pode discorrer sobre este momento, mas destacaremos apenas alguns aspectos que podem contribuir para nossa discussão. Nesta performance, de acordo com o depoimento de Jackson, o conjunto dos elementos apresentados causou grande receptividade por parte da plateia do auditório da rádio, percebida principalmente pelas gargalhadas e aplausos produzidos – além da série continuada de apresentações que se seguiram. O coco, com suas características musicais e coreográficas – com destaque para a *umbigada*, neste segundo aspecto – estava ali deslocado de seu contexto cultural tradicional, e foi recebido como um *elemento cômico* por um público urbanizado, em um auditório de rádio – portanto, característico do momento de modernização pelo qual passava o país durante a década de 1950. De certa forma, pode-se dizer que aquele público, pertencente a uma “estrutura” social moderna, reagiu com risos a uma apresentação que trazia elementos de uma manifestação cultural tradicional que espelhava outra realidade social – deste ponto de vista, o coco, enquanto música e dança, era uma espécie de “antiestrutura”. O confronto, o “drama”, nesta situação, pode ser pensado entre o “moderno” e o “tradicional” – mas uma tradição que não tinha mais elos estruturais com o público do auditório da rádio. Curiosamente, foi a força do riso que trouxe o destaque para Jackson do Pandeiro, e, após o fim da apresentação, que podemos entender como a terceira etapa do processo, a de reintegração social, ele (res)surgiu “elevado” a uma nova categoria, a de *artista de sucesso*.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pensarmos em uma metáfora recorrente em Turner, que associa o estado de liminaridade a um útero, podemos imaginar que a “Comadre Sebastiana” [Luiza de Oliveira], foi a “parteira” de um novo “Jackson do Pandeiro”. Nesta performance, completava-se um processo de “gestação” iniciado ainda na infância, quando ele era José Gomes Filho, tornou-se “Zé Jack”, passando a “Jack”, “Jack do Pandeiro”, palhaço “Parafuso”, “José Jackson”, até surgir na figura de seu personagem definitivo, “Jackson do Pandeiro”.

Procurando responder, mesmo que parcialmente, ao nosso questionamento inicial, podemos concluir que a performance estudada, de fato, se configurou como um momento paradigmático na trajetória do artista, elevando seu *status* no mercado musical brasileiro da época e promovendo, em seu repertório de atuação profissional, a incorporação de gêneros como o coco, o xote, o rojão e o baião, entre outros – todos estes, posteriormente, identificados no senso comum pelo termo hegemônico “forró”. Assim, a figura do “sambista”, que vinha sendo priorizada em sua carreira até o momento “pré-*Sebastiana*”, não desapareceu de sua identidade artística, mas passou a conviver com outras características adquiridas durante seus anos de formação cultural e que estavam em estado latente até aquele “rito de passagem”. A

consolidação destes gêneros, relacionados à cultura da região Nordeste do Brasil, na produção musical de Jackson, foi um dos elementos que contribuíram para que, na dinâmica entre *memória e esquecimento*, fator determinante na construção do campo cultural/simbólico, a imagem do “forrozeiro” passasse gradualmente a ofuscar a do “sambista”, escondendo-a sob sua sombra.

REFERÊNCIAS:

ABRAHAMS, Roger D. *Prefácio*. In: TURNER, Victor W. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. 2ª Ed. [Ed. Original 1969]. Petrópolis: Vozes, 2013. (p. 07-14)

ALBIN, Ricardo Cravo. **O livro de ouro da MPB**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

ANDRADE, Mario. **Os cocos**. São Paulo: Duas Cidades ; (Brasília) : INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

AYALA, Maria Ignez Novais. AYALA, Marcos. **Cocos: alegria e devoção**. Natal: EDUFRN, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MOURA, Fernando. VICENTE, Antonio. **Jackson do Pandeiro: O Rei do Ritmo**. São Paulo: Ed. 34, 2001.

SEVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade**. São Paulo: Ed. 34, 2013.

TURNER, Victor W. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Trad. Nancy Campi de Castro e Ricardo A. Rosenbusch. 2ª Ed. [Ed. Original 1969]. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *Liminal to Liminoid, in Play, Flow, Ritual: An Essay in Comparative Symbolology*. In: TURNER, Victor W. **From Ritual To Theatre: The Human Seriousness of Play**. New York: PAJ Publications, 1982.

_____. **The Anthropology of Performance**. New York: PAJ Publications, 1987.

Vídeo

JACKSON do Pandeiro: **MPB Especial – Jackson do Pandeiro** [1972]. Direção original: Fernando Faro. Direção do DVD: Marcelo Fróes. [S.l.]: Discobertas, 2012. 1 DVD (50min).

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO: DESVELANDO CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA

Priscila de Freitas Machado

Graduação em Pedagogia pela Puc-GOIÁS

Especialista em Psicopedagogia Escolar (Itop)

Especialista em Educação Infantil (UFT)

professora efetiva da rede pública de Palmas/TO

KEYWORDS: evaluation , instruments, early childhood education, preschool.

1 | INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil tem sido objeto de pesquisas, estudos e debates, que têm por objetivo dar subsídios aos professores no processo de escolha do melhor modo de avaliar os educandos. Trabalhar em prol da educação é a meta de todo professor, não fugindo à regra é tomada a decisão de pesquisar e escrever sobre avaliação devido a experiência já vivenciada como professora da Educação Infantil. Partindo das experiências vividas, observa-se iniciativas que restringem a avaliação do trabalho educativo a instrumentos centrados nos adultos sobre o desenvolvimento da criança.

Teóricos como Ballester (2003), Esteban (2002), Hadji (2001), Hoffmann (1996, 2001, 2003, 2012), Luckesi (2003, 2006), Sant' Anna (2011), Sarmiento (1997), Souza (1997), Gadotti (1991) e tantos outros, não se cansam de falar, debater, pesquisar e escrever sobre avaliação, no entanto, é importante saber a opinião do professor enquanto profissional que lida com uma prática complexa, permeada de concepções, crenças e valores. Nesse

RESUMO: Este artigo traz considerações sobre avaliação na Educação Infantil, com o enfoque nos instrumentos avaliativos utilizados por professores em turmas de pré-escola (5 e 6 anos) e expressa o resultado de uma pesquisa realizada em uma instituição pública no município de Palmas/TO, que buscou investigar que concepções de avaliação do processo de aprendizagem infantil que estão presentes nas práticas docentes.

PALAVRAS - CHAVE: avaliação, instrumentos, educação infantil, pré-escola.

ABSTRACT: This article presents considerations on evaluation in early childhood education , with a focus on evaluation tools used by teachers in pre- school classes (5 and 6 years) and express the result of a survey conducted in a public institution in the city of Palmas/ TO, that investigated that assessment conceptions of child learning process are present in teaching practices .

sentido, é fundamental investigarmos que ideologias estão subjacentes às práticas avaliativas dos professores de Educação Infantil do município de Palmas-TO, para termos a consciência da dimensão política do trabalho docente, pois, sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, como podem frustrar o crescimento de ambos.

Objetivamos, pois, investigar o significado do ato de avaliar, nesse ínterim nosso trabalho se direciona a uma pesquisa que visa caracterizar a prática avaliativa dos professores da Educação Infantil em turmas de pré escola (5 e 6 aos) do município de Palmas –TO, afinal os professores não apenas têm representação social sobre sua prática, como forma de pensar a realidade, mas, sobretudo, têm concepção sobre a avaliação, que depende de sua concepção sobre ensino, de suas experiências pessoais e das interações vivenciadas no ambiente de trabalho.

2 | REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E MARCOS LEGAIS

A avaliação sempre existiu de diferentes maneiras, não há como a pessoa viver sem avaliar ou avaliar-se. Na escola, durante todo século passado, a avaliação teve uma forte tendência setensiva, que os teóricos denominam como viés classificatório da avaliação. Definir sobre um desempenho escolar se a criança alcançou ou não o desempenho esperado por alguém define um viés classificatório, pois há por trás disso um adulto, um profissional definindo metas, objetivos, tempos, conteúdos, cenários educativos avaliativos para responder a isso. Todo esse cenário é construído pelo professor e a criança se insere nesse cenário corresponde ou não ou não as expectativas desse professor, no entanto, segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI - (1998)

“No que se refere as crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem.” (v.1, p.60).

No entanto, a medida que houve a massificação do ensino, que houve uma preocupação com a escola de qualidade esse paradigma passou a se tornar mais burocrático do que propriamente pedagógico, então se o professor está naturalmente acompanhando a criança e pretendendo que a mesma aprenda e que alcance os objetivos que ele estabeleceu, as formas como isso foi se dando e que a avaliação foi acontecendo é que foram ficando cada vez mais questionáveis. Hoffmann (1991), em seus escritos destaca que:

“Formal ou informalmente, cada vez que a criança brinca, fala, responde ou faz tarefas, está sendo observada e julgada por seus professores. A isto se denomina avaliação.” (p.69).

Então, se a avaliação deveria e deve durante todo o tempo ser realmente justa,

no sentido de um acompanhamento em benefício de um aluno, ser ética, devemos nos perguntar: Para que eu acompanho? Para que eu observo essa criança? Concordamos com Hoffmann (1991), quando ela diz que:

“[...] o professor deve assumir a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo o movimento, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no e construindo novos saberes junto com os alunos.” (p.75).

Portanto, observamos para agirmos melhores como educadores, para redirecionar os passos, para fazer coisas de formas diferentes e para que enquanto professores realmente cuidemos da aprendizagem efetiva destas crianças. Só que com toda preocupação com índices, aumento de crianças em sala de aula, com um professor que passou a ser assoberbado com muitas horas de aula e que passou a perder seu status em função desses resultados que são divulgados de má ou boa qualidade do ensino, a avaliação passou a ser perigosa, pois passou-se a dar mais ênfase aos instrumentos e aos registros finais do que propriamente aos propósitos que ela deveria perseguir, nesse sentido ela se torna o que se denomina como final, pontual e burocrática. O professor deixa estar preocupado com os reflexos na aprendizagem da criança para estar preocupado em atender os critérios de uma secretaria, embora discorde deles, muitas vezes.

Em relação as pré-escolas, elas começaram a ter uma grande preocupação com qual modelo avaliativo seguir e inicialmente o modelo que elas buscam é o modelo do Ensino Fundamental, mas como fazer um boletim ou uma ficha de avaliação de crianças da pré-escola? Então, na década de 90 passa-se a definir objetivos e a classificar as crianças, muita semelhança com a avaliação classificatória praticada no Ensino Fundamental (EF), passa-se a formatar isso burocraticamente e a avaliação perde seu sentido quando ela enfatiza a questão burocrática, sua finalidade passa a ser apresentar/relatar a alguém o desempenho de uma criança, mas de uma forma artificial, superficial e não significativa. Precisamos avaliar no sentido de refletir quem são meus alunos, que idade ele têm, de onde eles vem, que vida eles levam, que experiências eles podem ter tido até então, qual é a diferença de faixa etária entre eles (podem ser meses ou semanas e já são muito significativas). Não podemos propor algumas atividades sem pensar sobre isso e esse pensar já é um prestar atenção na criança.

Ao planejarmos as atividades já estamos avaliando, pois não planejamos para um ser abstrato, planejamos para alguém, para uma circunstância, para um determinado ambiente. Em uma determinada escola seremos mais ou menos exigentes, seremos mais ou menos propiciadores de ações. E assim, ao definirmos de que modo vamos trabalhar, é por alguma razão, e esta razão é um pensamento a respeito de toda situação que é uma ação avaliativa.

Já a manifestação da criança é um ponto de interrogação em nosso proceder didático, se fizermos um paralelo com o EF, ao propor a leitura e interpretação de um

texto precisamos estar atentos as respostas e devolutivas que as crianças nos oferecem pra que assim possamos ou não dar continuidade a essa atividade, não podemos simplesmente definir o assunto principal, por exemplo animais, se as crianças estão muito mais interessadas em outros elementos da história, o que é desconsiderado, porque todo o trabalho decorrente da leitura vai continuar com animais. Nesse interim, cabe ressaltar que o processo é observar a criança, cada uma delas nas suas diferenças (o que não é fácil), tendo a sensibilidade de ver quais foram os interesses, por onde ela trabalhou/explorou, que potencialidades podem ser observadas, para que assim possamos dar continuidade ou não a ação, o RCNEI (1998) ilustra muito bem isso quando nos diz que:

“A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa.” (v. 2, pg. 65).

Para tanto, não se observa as crianças trabalhando com caixas, por exemplo, em um único momento e no outro dia papeis, e no outro carreteis... Para dar continuidade a essa ação para que ocorra o que de fato consideramos avaliação, o acompanhamento da construção do conhecimento das crianças exige-se progressão, gradação, articulação de ações. Desse modo, devemos propor, observar e introduzir outros complementos a esta ação, complementando-a, enriquecendo-a e assim redirecionar o planejamento para que tenhamos avanços na aprendizagem das crianças.

2.1 Diretrizes Legais Sobre Avaliação na Educação Infantil

A avaliação na Educação Infantil está inserida nas políticas públicas de educação no Brasil desde 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. No que condiz a prática pedagógica, ela é anterior.

A LDB 9394/96 delinea, em seu art. 29, os processos de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ou seja, dentro ambiente criado pela atividade educacional da creche e da pré-escola: deve tratar das crianças enquanto sujeitos de desenvolvimento integral, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Em seu art. 31, a LDB 9394/96 aponta uma posição mais clara e precisa do que confere a avaliação na Educação Infantil “Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

No entanto, a LDB 9394/96 não indica de que maneira será feita esse acompanhamento nem quais instrumentos deverão ser usados para captar a evolução no desenvolvimento das crianças. Em contrapartida, ela é assertiva quando não permite que a avaliação seja usada para reprovar ou aprovar a transição das crianças

para etapas dentro da Educação Infantil e nem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Diversos documentos de diretrizes nacionais, como o Plano Nacional de Educação 2001-2011, a Política Nacional de Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reproduzem e explicitam o texto da LDB, mas vão além, indicando o contexto em que a Educação Infantil é formulada, viabilizada política, administrativa e tecnicamente.

2.2 Plano Nacional de Educação - Pne 2001-2011

Embora já esteja vencido o prazo de vigor desse PNE, é pertinente considerar que posições ele firmou no que confere a avaliação na Educação Infantil. Para tanto, no objetivo/meta 11 do capítulo sobre a Educação Infantil observa-se a preconização da criação de mecanismos de colaboração entre educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração e avaliação das instituições de atendimento de crianças de zero a três anos de idade. O objetivo/meta 19 manda “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade”. E o objetivo/meta 10: “que os municípios estabeleçam um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia de cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais”.

O PNE, portanto, não aborda a avaliação enquanto processo desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e sim a avaliação da oferta e da qualidade da Educação Infantil como etapa da Educação Básica.

2.3 Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de Zero A Seis Anos À Educação

Nesse documento, a avaliação considerada é a que se refere à política, às propostas pedagógicas (que devem ser avaliadas pelas próprias instituições de educação infantil), ao trabalho pedagógico (que deve ser prevista nas propostas pedagógicas e envolver toda a comunidade escolar). Pode-se entender que o objetivo de “*Garantir a realização de estudos, pesquisas e diagnósticos da realidade da educação infantil no país para orientar e definir políticas públicas para a área*” seja, também, uma indicação sobre a avaliação. Novamente aqui, o foco é o perfil da realidade em vista de novas políticas ou ajustamento das que se encontram em vigor.

As diretrizes da política nacional de educação infantil não fazem menção à avaliação do desenvolvimento ou da aprendizagem das crianças.

2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil

São mais explícitas e detalhadas, cumprindo sua função de orientar a prática cotidiana:

“Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil.”

As diretrizes curriculares indicam duas áreas de avaliação: (a) o trabalho pedagógico e (b) o desenvolvimento das crianças. Repete a LDB no impedimento de procedimento avaliativo que vise à seleção, promoção, retenção ou classificação das crianças.

E apontam dois procedimentos de avaliação: observação das atividades das crianças e registro, feito em diferentes formas pelos adultos e pelas crianças.

3 | MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Para Sant’Anna (2011) a avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto, segundo a autora, ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que Sant’Anna (2011) se arrisca a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

Segundo Bloom (apud Sant’Anna, 2001, p. 32) conforme as funções que desempenha, classifica-se a avaliação em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. No entanto, não objetivamos apenas definir e teorizar sistematicamente o papel da avaliação na educação escolar, elaborando uma doxologia, vimo-nos, portanto, compromissados a reconhecer a sua necessidade e validade. Para orientar a pesquisa e a escrita do trabalho tomaremos como referência a abordagem da avaliação

formativa, destacada nas contribuições de Hadji (2001), a avaliação diagnóstica, proposta por Luckesi (2003, 2006) e a abordagem construtivista da avaliação mediadora referendada por Hoffmann (1996, 2001, 2003), pelo fato de estas colocações situarem o ato avaliativo como elemento norteador da aprendizagem, o que vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

Ao referenciar Hadji (2001) e sua abordagem sobre avaliação formativa não podemos deixar de destacar que para ele:

“A avaliação formativa é analisada sob a perspectiva de prognóstico, que afirma que esta é uma avaliação que precede à ação de formação e possui, como objetivo, ajustar o conteúdo programático com as reais aprendizagens. Por ser uma avaliação “informativa” e “reguladora”, justifica-se pelo fato de que, ao oferecer informação aos professores e alunos, permite que estes regulem suas ações. Assim, o professor faz regulações, no âmbito do desenvolvimento das ações pedagógicas, e o aluno conscientiza-se de suas dificuldades e busca novas estratégias de aprendizagem.” (p. 36).

Portanto, a avaliação formativa considera que o educando aprende ao longo do desenvolvimento das atividades escolares e considera que os erros revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo aluno, assim a criança vai reestruturando o seu conhecimento por meio das atividades que executa. A informação procurada na avaliação refere-se às representações mentais do aluno em relação às estratégias utilizadas para chegar a um determinado resultado.

No que diz respeito a avaliação diagnóstica, podemos enfatizar que ela visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Em seus escritos Luckesi (2003) descreve que:

“A avaliação da aprendizagem, é utilizada de forma ‘fetichizada’, o que a torna bastante útil para os processos de seletividade social. No caso, a sociedade é estruturada em classes de modo desigual. A avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem.” (p. 26)

Perante tal citação, nosso pensamento é que, enquanto a avaliação estiver voltada exclusivamente a mensuração de conhecimento de nossos alunos, a qualidade do ensino permanecerá comprometida.

Em sua perspectiva construtivista Hoffmann (2003) aborda que uma educação de qualidade oferece oportunidades amplas e desafiadoras para a construção do conhecimento e que a avaliação também torna a aprendizagem possível. Assim, a avaliação mediadora propõe uma ação reflexiva da aprendizagem, diferentemente de uma avaliação classificatória, de julgamento de resultados. Ainda em seus escritos, Hoffmann (2003) destaca que:

“O critério essencial e necessário para a avaliação mediadora é que o professor conheça seu aluno, ou seja, o professor deve conhecer sua realidade, compreender sua cultura, seu modo de falar, e pensar, e isto se dá através de perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual”. (p. 34).

Entendemos, portanto, que a avaliação mediadora exige a observação de cada aluno em sua singularidade, com registro de acompanhamento ao longo do processo. Assim, um plano de avaliação mediadora deve desenvolver-se com o ritmo de aprendizagem e com propostas mobilizadoras, que se traduzem com expressões concretas construídas pelos alunos.

A partir da leitura dos teóricos referenciados, podemos concluir que todos concordam que a avaliação deve estar em função do desenvolvimento dos alunos. Uma vez constatado este fator, desejamos reforçar nosso posicionamento esclarecendo que para se implantar uma prática de avaliação na linha descrita pelos teóricos citados é necessária à compreensão que os docentes têm em relação à concepção sobre o ensino e avaliação.

4 | INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ADEQUADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL

Avaliar na Educação Infantil demanda uma série de instrumentos que colaboram para que o educador verifique como a criança está em suas múltiplas formas de ser, expressar e pensar, o que significa conhecer para auxiliar no desenvolvimento. (BARBOSA, 2004).

Segundo Hoffmann (2005, p. 121), os melhores instrumentos de avaliação “[...] são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno”. Hoffmann diz:

“Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos. Quanto mais freqüentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno. (HOFFMANN, 2005, p. 119).”

A avaliação na Educação Infantil tem vários âmbitos que demandam um olhar multifacetado e diversas linguagens. Zabalza (2006) discute os tipos de avaliação em Educação Infantil, destacando que todos têm virtudes e limitações, portanto, há a necessidade de escolher e definir o instrumento mais adequado de acordo com os objetivos que se pretende alcançar.

4.1 OBSERVAÇÃO

Essa forma de captar e entender o universo das crianças consiste em aprender a olhar e a escutar. Trata-se de olhar com hipóteses e com objetivos, de forma sistemática,

com um campo de observação delimitado no momento em que as crianças estão em ação. Observa-se não só a atividade infantil, mas também fotografias, vídeos, produções infantis e toda manifestação das crianças (BARBOSA, 2004).

A avaliação por meio da observação das brincadeiras oferece aos educadores uma rica fonte de informações acerca do desenvolvimento infantil, já que quando brincam as crianças manifestam ações relativas à resolução de conflitos; experimentam papéis e desenvolvem um conjunto de habilidades: pensamento crítico, conteúdo significativo, formação cultural, conectar idéias, fazer escolhas, conviver com pessoas diferentes, ter visão globalizada, enfim, é uma forma de desenvolver as bases de sua personalidade.

4.2 RELATÓRIO

Quanto aos relatórios Barbosa (2004), aponta que são instrumentos utilizados pelos professores para registrar as observações das crianças, as situações, as experiências e os diversos aspectos do grupo, dos alunos individualmente e de seus processos, tanto na aprendizagem quanto no âmbito relacional e de grupo. Destaca a importância deste instrumento, por expressar a memória do trabalho realizado com a turma e por que se constitui em um ponto de referência para o planejamento e a avaliação do trabalho.

4.3 FICHAS DE AVALIAÇÃO

As fichas de avaliação são muito presentes na prática de avaliação infantil e se constituem em tabelas e/ou quadros com questões objetivas e pouco espaço para relatos discursivos. São preenchidas, ao final de algum período, com anotações de aspectos e características invariáveis sobre crianças em idades diferentes, frequentemente com termos imprecisos que enfatizam somente as atividades e áreas do desenvolvimento das crianças que, muitas vezes, ainda não foram instigadas pelo professor. Segundo Ciasca e Mendes (2009, p. 303), “[...] além de se reduzir ao registro, frequentemente, esse instrumento de avaliação surge isolado, descontextualizado do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico elaborado pelo professor ou pela instituição.” Complementam ainda que: “Transforma-se, assim, a avaliação em registros sem qualquer significado ou importância pedagógica”. Embora as fichas de avaliação sejam criticadas pelo reducionismo e objetividade, Kramer (2003) indica esse tipo de instrumento associado a outros, para compor um quadro mais amplo de avaliação e não indica o seu uso isolado.

4.4 PORTFÓLIO

O portfólio é uma ferramenta pedagógica, um conjunto de atividades realizadas pelas crianças no decorrer do ano escolar que serve de suporte para o professor observar e respeitar o ritmo delas. O portfólio deve ser organizado e planejado com atividades realizadas ao longo de um determinado período, não sendo um depósito de trabalhos apenas para mostrar aos pais, mas um instrumento que ajuda na construção da criança.

Trata-se, segundo Hoffmann (1996, p. 133), “[...] da organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo”.

O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participarem da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio. De acordo com Hoffmann:

“Um portfólio torna-se significativo pelas intenções de quem o organiza. Não há sentido em coletar trabalhos dos alunos para mostrá-los aos pais ou como instrumento burocrático. Ele precisa construir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, alusivos à progressão do estudante. Essa “coleção” irá expressar, implicitamente, o valor conferido ao professor a cada um desses momentos. Reúnem-se expressões de sentido do aluno que servem para subsidiar e complementar a análise de sua progressão. (HOFFMANN, 1996, p. 133).”

Alguns professores ainda entendem que o portfólio, é apenas algo para “guardar” atividades das crianças para expor aos pais o que ela desenvolve em sala de aula, consideram como mero instrumento de avaliação e não de acompanhamento das aprendizagens construídas. Os professores que trabalham com portfólio têm mais segurança em realizar os pareceres das crianças. O professor deve usar estratégias para acompanhar o desenvolvimento de suas crianças.

5 | RESULTADOS DA PESQUISA

Este estudo foi realizado em um Centro de Educação Infantil da rede pública municipal de Palmas/TO. A coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que atuam nas turmas de Pré Escola 1e 2 da referida instituição.

As perguntas iniciais da entrevista tinham como objetivo caracterizar os sujeitos da pesquisa com relação à formação e tempo de serviço. Todas as professoras possuem formação de nível médio em Magistério, uma tem graduação em Pedagogia, duas em processo de conclusão do curso de Pedagogia e uma cursando Biologia, nenhuma das professoras possui pós-graduação. As respostas estão descritas no

quadro a seguir.

Instituição	Professora	Formação	Tempo de atuação
Ulbra	Professora A	Magistério/Superior completo pedagogia	12 anos
UFT	Professora B	Magistério/Cursando pedagogia	6 anos
UNEB	Professora C	Magistério/Licenciatura em ciências biológicas	6 anos
Anhanguera	Professora D	Magistério/Cursando pedagogia	12 anos

As demais perguntas buscavam investigar concepções e instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem infantil presentes nas práticas dos docentes.

Professora	Você considera a avaliação importante ou acredita que seja um mero instrumento burocrático?	Qual o principal instrumento utilizado para avaliar as crianças?	De quem foi à escolha para que esse fosse o método utilizado?	Durante o processo avaliativo é utilizado algum outro instrumento para compor o processo avaliativo?	Quais as dificuldades encontradas na sua prática avaliativa?
Professora A	É importante, pois a partir disso fazemos uma auto avaliação de nossa atuação.	Fichas individuais	Da secretaria municipal (fichas)	Observação e diagnose	As habilidades colocadas na ficha avaliativa não condizem com a realidade da sala, além do quantitativo de crianças.

Professora B	Essencial, pela diferenças cognitivas das crianças.	Fichas individuais	Da secretaria municipal (fichas)	Observação; atividades;	A realidade que nos encontramos no que diz respeito ao quantitativo de crianças o que reflete na qualidade de uma avaliação individual.
Professora C	É importante sim, é uma forma de diagnosticar individualmente cada aluno	Fichas avaliativas	Secretaria municipal	Atividades práticas individuais.	A ficha avaliativa exigida pela secretaria destoa da realidade da turma.
Professora D	É importante.	A ficha	Da secretaria	Atividades individuais	A maior dificuldade está relacionada ao quantitativo de crianças, o que acaba deixando a desejar no acompanhamento individual de cada um.

Um dado importante a ser ressaltado na coleta de dados foi a unanimidade das professoras pesquisadas em atribuir importância ao processo avaliativo, todas elas concordam que o mesmo não deve se limitar a um mero elemento burocrático, no entanto percebemos que o discurso destoa da prática pois de modo geral foi possível observar que a avaliação nessas turmas são limitadas a instrumentos com indicadores adultocêntricos.

No que diz respeito as fichas utilizadas, são as mesmas para ambas as turmas e para todas as crianças, além disso são avaliados os mesmos conceitos durante todos os bimestres, as professoras nos relataram ainda que essa ficha é padronizada a todas as turmas de pré-escola da rede pública de Palmas. As fichas são acessadas em uma plataforma on-line uma vez por bimestre e nela são atribuídos conceitos de AP (Atingiu parcialmente), S (Satisfatório), SE (Superou as Expectativas e NT (Não Trabalhado), divididos pelos seguintes eixos de aprendizagem: Identidade e Autonomia (8 itens); Movimento e música (7 itens); Linguagem oral e escrita (12 itens); Raciocínio lógico e

matemático (8 itens); Artes Visuais (4 itens); Natureza e Sociedade(5 itens); Interação família e escola (7 itens), somando um total de 51 itens para serem avaliados. Segue modelo da avaliação:

Fonte: <http://semed.palmas.to.gov.br/sge>

O que mais torna questionável nessas fichas equivocadas é a análise do desenvolvimento de várias crianças, comparando-as e desrespeitando-as em suas características próprias, como sua faixa etária e conseqüentemente seu nível de desenvolvimento. Segundo HOFFMANN (2012, P.30) “essas fichas de avaliação apresentam uma série de equívocos teóricos [...] negando as possibilidades da criança”. Essas fichas são equivocadas no sentido de não respeitar os estágios de desenvolvimento das crianças, pois sabemos que em cada fase do desenvolvimento a criança pode ter atitudes diferentes numa mesma situação isso vai depender da sua maturação.

O que precisamos ter como princípio da prática avaliativa é que por mais que o professor tente realizar as mesmas atividades ou dar-lhes uma mesma direção, com um grupo de crianças da mesma idade, haverá enormes diferenças de reações e entendimentos delas, em cada situação, bem como em relação à extensão e a profundidade do conhecimento construído por cada uma, nessa mesma situação. (HOFFMANN, 2012, p.32).

Para o professor da Educação Infantil, traçar metas para o desenvolvimento da criança é necessário conhecer a realidade que ela está inserida e assim poder redimensionar o fazer pedagógico partindo do mundo infantil. Segundo Hoffmann (2012):

[...] A ação avaliativa é a própria mediação entre criança, realidade, e o espaço institucional onde está inserido o educador com suas impressões de mundo, suas concepções a respeito das crianças, seu entendimento do papel e da pré-escola (HOFFMANN, 2012, P.16).

Acreditamos portanto, para que a utilização desse instrumento seja mais eficaz, os itens a ser avaliados deveriam partir da realidade de cada turma, levando em consideração os projetos trabalhados ao longo do ano.

As professoras A e B informaram que também utilizam a observação como instrumento avaliativo, no entanto nenhuma das duas apresentaram um meio de

registro dessas observações, limitando-se a utilizar apenas a memória no momento de acessar e registrar as aprendizagens das crianças nas fichas avaliativas. Utilizar apenas a memória como recurso é algo arriscado, pois isso pode deixar passar despercebidos dados importantes do desenvolvimento da criança.

Todas as professoras utilizam atividades individuais/diagnoses como instrumento que compõe o processo avaliativo e mais uma vez percebemos aí uma prática avaliativa sem sentido, pois as mesmas são realizadas apenas como instrumento burocrático para ser entregues aos pais no final de cada semestre, não havendo uma análise da progressão das crianças.

É importante que o professor tenha um olhar sensível e reflexivo sobre a criança, levando em conta suas singularidades, evitando conceituar a criança, entendemos que os modelos de avaliação adotados pelas professoras pesquisadas são meros pareceres descritivos, sendo necessário ir além disso. Como diz HOFFMANN (2012):

A avaliação em educação infantil precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento e desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano como elo de continuidade da ação pedagógica (HOFFMANN, 2012, P.48).

Sem a intenção de justificar as falhas encontradas em todo processo avaliativo, é unânime na fala das professoras que o número de alunos por turma dificultam o processo, cada turma (4 no total) contam com um número aproximado de 32 crianças. Ao relacionar as impressões sobre as entrevistas realizadas, percebemos que suas concepções acerca da avaliação e do registro neste nível da educação infantil, estão bastante atreladas ao processo formativo de cada uma. As entrevistas evidenciam que a formação, inicial e continuada, realizada pela maioria dos professores, ainda não deu conta de tratar a temática da avaliação na educação infantil, especialmente quando se trata de avaliação na pré-escola. Percebemos que a avaliação na educação infantil configura-se como uma ação que carrega traços do ensino fundamental, onde prevalecem velhos estereótipos e preconceitos, com uso restrito de instrumentos de avaliação e a não valorização do processo de avaliação para o desenvolvimento infantil. Em geral, os professores seguem orientações de avaliação ligadas ao processo de escolarização e “medição de inteligência” utilizadas em turmas de Ensino Fundamental.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou levantar considerações sobre avaliação na Educação Infantil, com o enfoque nos instrumentos avaliativos utilizados por professores em turmas de pré-escola (5 e 6 anos) de uma escola pública de Palmas/TO buscando investigar que concepções de avaliação do processo de aprendizagem infantil estão presentes nas práticas docentes.

Partimos da premissa de que a avaliação na educação infantil configura-se como uma ação que carrega traços do ensino fundamental, onde prevalecem velhos

estereótipos e preconceitos, com uso restrito de instrumentos de avaliação e a não valorização do processo de avaliação para o desenvolvimento infantil.

Para tanto, adentramos em pesquisas e estudos pertinentes ao tema – avaliação na educação infantil – situando no debate teórico as características das tendências pedagógicas, os conceitos de avaliação na educação infantil e delimitamos alguns instrumentos de avaliação com seus objetivos. Através das respostas em questionários de quatro professoras atuantes na pré-escola, os dados foram tratados e analisados, conforme o referencial teórico construído nesse estudo.

Os resultados revelaram que as professoras participantes desta pesquisa têm dificuldades de articulação de vários instrumentos de avaliação, sendo que na prática utilizam poucos instrumentos e, ainda assim, não apontaram os objetivos pontuais dos mesmos. Verificamos também que há incoerências entre a tendência pedagógica assumida com a prática de avaliação relatada pelas educadoras.

Dessa forma, os resultados reforçam a premissa de que há incoerências na avaliação na educação infantil, prevalecendo velhos estereótipos, coexistindo práticas pautadas nas orientações legais e de estudiosos da área com práticas desvinculadas das especificidades infantis. Indicam que prevalece um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que compromete o desenvolvimento infantil, pois impede a articulação entre a avaliação e as finalidades da educação infantil.

É necessário dar continuidade à reflexão sobre a formação de educadores infantis e à prática docente, redefinindo os âmbitos a serem avaliados na educação infantil, incluindo a avaliação dos próprios educadores, além da avaliação das capacidades dos alunos e do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, novas pesquisas são necessárias para compor e ampliar o debate e as discussões acerca da complexa trama que forma o processo de avaliação de crianças entre 5 e 6 anos. No âmbito das escolas infantis, podemos sugerir a redefinição da avaliação através dos próprios educadores e da equipe pedagógica e a parceria com os pais. Esse exercício demanda estudos para embasamento teórico e trocas de experiências, além, é claro, de conhecimentos das especificidades infantis e das diversas linguagens que compõem o processo avaliativo.

Essa pesquisa reforça a tese de vários pesquisadores sobre a falta de legitimidade técnica da avaliação na educação infantil e da necessidade de uma cultura de avaliação própria e autêntica no segmento infantil, que respeite e valorize o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BALLESTER, M. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Brasil: Artmed, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação. Revista Pátio Educação Infantil. Ano II, No . 4. Abr/jul., 2004.

BARBOSA, M.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, M.

- C.; KAERCHER, G. E. P. da S. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. *Estudos de Avaliação na Educação Infantil*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**.3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GADOTTI, M. **Avaliação institucional: necessidade e condições para sua realização**. Rio de Janeiro: Undime, 1991.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- _____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____. **Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- KRAMER, Sônia. *A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Avaliação da aprendizagem: domínio e/ou desenvolvimento?* **ABC Education**. São Paulo, nº 56, Ano 7, mai., 2006.
- PALMAS. Secretária de Educação. **Referencial Pedagógico para Educação Infantil do Município de Palmas-TO**. 2009.
- PRESTES, Maria Lucia de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Rêspel, 2007.
- SARMENTO, D.C. (Org.). **O discurso e a prática da avaliação na escola**. Campinas: Pontes, 1997.
- SOUZA, C. P de. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1997.

ZABALZA, Miguel. Os diferentes âmbitos da avaliação. Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, Ano IV, No . 10. Mar/jun., 2006.

A RELAÇÃO ENTRE O FAZER MUSICAL E O ESPAÇO ESCOLAR: UM DEBATE COM PROFESSORES DE MÚSICA

Monalisa Carolina Bezerra da Silveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

RESUMO: Este artigo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso de Graduação em Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação do Prof. Dr. José Alberto Salgado), o qual teve por objetivo investigar possibilidades e dificuldades que professores de Educação Musical, em atividade, no Ensino Básico da Rede Pública Federal e Municipal do Rio de Janeiro encontraram para que o fazer musical estivesse presente durante suas aulas de música. Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas junto a quatro docentes previamente selecionados. Os relatos mencionados foram analisados a partir do modelo de ensino em linha e ensino não linear, de Marisa Fonterrada. Os depoimentos apresentam poucas semelhanças, o que sugere uma diversidade de possibilidades e dificuldades que os professores encontraram durante sua experiência docente. O interessante ao concluir essa pesquisa foi ver que os professores encontraram em sua trajetória docente mais possibilidades do que dificuldades para que o fazer musical estivesse presente em suas aulas. **PALAVRAS-CHAVE:** fazer musical, educação musical no ensino básico, experiência docente.

ABSTRACT: This article is a summary of a course completion work at the Undergraduate Degree in Music of the Federal University of Rio de Janeiro, under the guidance of Teacher Dr. José Alberto Salgado, the objective of this work is to investigate possibilities and difficulties, that teachers of Music Education, in the Public Federal and Municipal Network of Rio de Janeiro, found in order to the making music was present in their music classes. The data were obtained through semi-structured interviews with four previously selected teachers. The aforementioned reports were analyzed, based on Marisa Fonterrada's model of online teaching and non-linear teaching. The testimonies have few similarities, which suggests a diversity of possibilities and difficulties that the teachers found during their teaching experience. The interesting thing to conclude this research was to see that the teachers found in their teaching trajectory more possibilities than difficulties for the making music to be present in their classes. **KEYWORDS:** making music, music education in basic education, teaching experience.

1 | INTRODUÇÃO AO TEMA, OBJETIVOS E RESUMO DE LITERATURA

Esse artigo é baseado na pesquisa do

meu Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Música, o qual tem por tema a relação entre o fazer musical e o espaço escolar no trabalho de professores de música. O objetivo é refletir sobre possibilidades e dificuldades que professores de música, do Ensino Básico, encontraram em sua experiência para conseguir “fazer” música em sala de aula, adequando-se a condições atreladas à realidade das escolas. Tal realidade inclui: a escassez de recursos materiais (instrumentos musicais), acústica e isolamento precário ou inexistente nas salas de aula e a questão comportamental dos alunos.

Esse tema começou a ser vislumbrado após três situações: a primeira, durante uma aula na minha graduação em Licenciatura em Música, onde o professor da matéria comentou que seu colega, também professor, disse não ter tempo de fazer música em sala de aula. A segunda, após assistir uma Mesa Redonda em um Encontro Regional da ABEM, onde um dos convidados, também, já ouviu colegas dizerem que não tiveram tempo de fazer música em sala de aula. Por fim, a terceira situação se formou após uma conversa com uma professora que era minha orientadora de estágio, na época, a qual me ajudou a entender melhor o que seria interessante pesquisar nessa área.

A partir desses acontecimentos surgiu o meu questionamento: de que forma os professores conseguiam desenvolver um trabalho para que o fazer musical estivesse presente nas aulas de música, no espaço escolar?

Então, como o assunto do presente trabalho é a relação entre o fazer musical e o espaço escolar, é válido, primeiramente, refletir sobre o que é esse fazer musical e como que a experiência docente pode ajudar o professor a desenvolver um trabalho interessante com esse “fazer”, possibilitando uma experiência musical para seus alunos.

Esse trabalho se baseia no fazer musical em que Keith Swanwick apresenta em seu livro *A Basis for Music Education* (Uma Base para a Educação Musical) (SWANWICK, 1979), onde, segundo Peres (2015, p.20), Swanwick fala, pela primeira vez, sobre o modelo C(L)A(S)P – sigla composta pelas iniciais, as quais o autor afirma ser atividades/parâmetros que deveriam estar presentes nas aulas de música: criação (C), estudos de literatura (L), apreciação (A), aquisição de habilidades técnicas (S) e performance (P). Essas atividades estão divididas em dois grupos: atividades centrais e periféricas. As centrais são C (composição), A (apreciação), P (performance), as quais são consideradas de maior importância, por serem atividades que possuem relação direta com a experiência musical dos alunos.

Já as atividades periféricas (L) e (S), as quais se encontram entre parênteses, servem de apoio à experiência musical. (L) faz referência aos estudos de literatura musical, trazendo informações sobre a música e (S) faz referência à aquisição de habilidades técnicas, viabilizando a execução musical.

Embora essas atividades estejam divididas entre centrais e periféricas, Swanwick enfatiza que, na prática docente, todas as atividades devem estar interligadas de modo equilibrado para que a experiência musical seja a mais completa possível

(SWANWICK, 1979, p. 44-48).

Então, para Educação Musical seria importante integrar as três modalidades do fazer musical (composição, apreciação e performance), pois possibilita ao aluno uma vivência de atividades de imitação e de imaginação, equilibrando-as, permitindo um desenvolvimento integral desse aluno. Além de que “através do envolvimento ativo com obras musicais próprias ou da literatura, os alunos desenvolvem progressivamente a sua compreensão musical, bem como competências funcionais (técnicas) que viabilizam a participação musical ativa.” (FRANÇA, 2006, p. 70).

Agora, focando na figura do professor de Educação Musical, ao trabalhar essas atividades que o fazer musical requer, na escola, é interessante discutir sobre pontos necessários da prática docente.

Segundo Gaulke (2013), a formação acadêmica inicial é, como o próprio termo sugere, apenas uma etapa da construção da docência, uma etapa importante, mas não suficiente para o trabalho docente em sala de aula. Os conhecimentos adquiridos na Universidade o ajudarão a planejar e compor atividades a serem realizadas durante as aulas, porém apenas na prática em campo, no ato de ensinar na sala de aula que descobrirão como desenvolver o que foi planejado.

A construção do conhecimento prático está vinculada às vivências do profissional, “o que mostra a importância de se ter uma postura reflexiva, que considere a própria ação educativa e as experiências fora do ambiente escolar como pressupostos importantes na constituição da prática educativa” (BELLOCHIO; BEINEKE, 2005, p. 2). Nessa perspectiva, a construção da docência é entendida como aprender na prática, aprender fazendo, isto é, o professor aprende a ensinar dando aula, formando assim, o que podemos classificar como sua experiência docente.

Como Bellochio (2003, p. 21) afirma, “o professor que ensina música precisa trabalhar com as incertezas e isso requer dele alternativas de trabalho, posturas e soluções criativas nas tomadas de decisões.” Além dessas experiências que a prática docente traz ao professor, dessas incertezas características da sala de aula, ele também precisa ser criativo, não só no planejamento de atividades para sua aula, mas até para tomar decisões e solucionar problemas que surgem em seu trabalho, em sala de aula.

Outra concepção de experiência é a experiência musical, a qual segundo Del-Ben (2012, p. 58) é concebida como o centro da aula de música na escola, que é tempo e espaço de experimentar, explorar, praticar e vivenciar música. Portanto, a experiência não está atrelada só a experiência da prática docente, mas também a experiência musical que os alunos desses docentes têm que adquirir durante suas aulas de música. Por isso, volto a me referir ao fazer musical, ao “colocar a mão na massa” musicalmente, visto que, esse ato se torna de extrema importância na escola, pois esses alunos desenvolvem suas próprias experiências musicais, sendo capazes de tomarem decisões convenientes para si, em relação à música.

Como referencial teórico minha pesquisa está baseada no modelo de ensino em

linha e ensino não linear, abordado no artigo “A linha e a rede” de Marisa Fonterrada (1997 apud LOUREIRO, 2004, p. 67), o qual me ajudou a interpretar também as falas dos professores entrevistados.

Nesse artigo, a autora afirma que para um efetivo processo de educação musical precisa haver uma complementaridade dos dois modos extremos, ou seja, o método linear, ordenado, em interação com o não linear, baseado na experiência intuitiva, criativa e atual, onde a experiência da prática docente ajudará esse professor em saber equilibrar esses dois modelos em sua aula, permitindo que os alunos adquiram uma experiência musical enriquecedora, respeitando e trabalhando, também, a diversidade musical que há dentro da escola. (1997 apud LOUREIRO, 2004, p. 67).

2 | METODOLOGIA DE PESQUISA

De acordo com Salgado *et al* (2014, p. 95), “Em pesquisas com práticas musicais, a interlocução costuma ter papel central: o encontro entre pessoas que dizem e que se ouvem tem o potencial de se desdobrar em anotações, análise, interpretações, com vistas a uma compreensão do que acontece em tais práticas”. Baseando-se nessa prática de interlocução, esse trabalho é uma pesquisa fundamentada nas práticas musicais de docentes na escola, isto é, o trabalho musical desenvolvido dentro da sala de aula. De caráter qualitativa, essa pesquisa usa a técnica de entrevistas semiestruturadas, sendo essas, uma forma de entrevista que segue um roteiro de tópicos ou perguntas gerais, que oriente a condução da mesma, mas que de forma alguma impeça o aprofundamento de aspectos que possam ser relevantes à compreensão do objeto ou do tema em estudo (FRASER; GONDIM, 2014, p. 145), das quais pude fazer anotações, analisar as falas dos professores entrevistados, interpretá-las, associá-las, permitindo assim, a compreensão dessas práticas, gerando também dados empíricos para a composição desse trabalho.

Segundo Fraser e Gondim (2004, p. 145), uma das concepções da pesquisa qualitativa é compreender os significados e as vivências dos entrevistados, em determinadas situações ou eventos, além disso, esse “[...] entrevistado tem papel ativo na construção da interpretação do pesquisador” (FRASER, GONDIM, 2014). Por isso, optei por essa forma de pesquisa, pois me interessei em compreender as vivências e as experiências que meus entrevistados possuem, em seu ambiente de trabalho, além de poder contar com a ajuda deles para a minha interpretação de suas falas.

Também optei pela técnica de entrevistas semiestruturadas, utilizando uma das modalidades que Fraser e Gondim classificam como a fase a fase:

Àquela modalidade em que o entrevistador e o entrevistado se encontram um diante do outro e estão sujeitos às influências verbais (o que é dito ou perguntado), às não-verbais (comunicação cronêmica – pausas e silêncios -, cinésica – movimentos corporais -, e paralinguística – volume e tom de voz), e às decorrentes da visualização das reações faciais do interlocutor. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 143).

3 | ANÁLISE DE DADOS

Foram entrevistados quatro professores da rede de ensino público do Rio de Janeiro, dois de cada instituição escolar (Federal e Municipal), onde pude conversar pessoalmente com os quatro professores. As entrevistas pessoais foram individuais e gravadas em um gravador do meu celular.

Neste artigo serão usados nomes fictícios para esses quatro professores, por questões de preservação de identidade de cada um. Então, os dois professores da instituição federal de ensino são o Vitor e a Karina, sendo o primeiro, professor do Ensino Fundamental e Médio e a segunda, apenas do Ensino Fundamental. Já os outros dois professores, Carlos e José são docentes da instituição municipal de ensino e ambos atuam como professores do Ensino Fundamental.

O roteiro das entrevistas estava baseado em quatro perguntas gerais para orientar a condução da mesma, porém, para este artigo, só irei me ater às duas primeiras, sendo elas:

1) Quais são as possibilidades que você encontrou para que o fazer musical esteja presente nas suas aulas?

2) Quais são as dificuldades que se encontra para que esse fazer se mantenha ao longo das aulas?

3) A partir dessas perguntas, obtive registros de respostas bastante variadas e outras em comum durante a análise dos dados.

4 | AS POSSIBILIDADES

A primeira pergunta da entrevista teve por objetivo relatar o que os professores encontraram de possibilidades para que o fazer musical estivesse presente nas suas aulas. As respostas que foram expostas são baseadas nas experiências em sala de aula, que esses professores adquiriram ao longo de sua carreira docente.

A primeira possibilidade encontrada para que o fazer musical estivesse presente nas aulas, com maior recorrência na fala dos entrevistados, foi a criação de um clima favorável, em sala de aula, para que os alunos fiquem à vontade para fazer música, apontada pelos professores: Vitor, Karina e José.

O professor Vitor afirma que para um trabalho com fazer musical é necessário que os alunos estejam com vontade de cantar, tocar e se isso não acontecer em sala de aula, a primeira possibilidade que encontrou foi a de perceber como se poderia criar um clima favorável para que os alunos tenham vontade e estejam à vontade para fazer música.

Já o professor José diz que é necessário ser um professor criativo, que saiba promover desafios a seus alunos, tornando o ambiente da sala de aula agradável para se aprender, se desenvolver e, principalmente para fazer música.

Por fim, a professora Karina afirma que permitir uma vivência musical centrada no

tempo em que esse aluno vive é fundamental para criar um ambiente que ele se sinta à vontade e também se sinta parte do que está sendo ensinado. Uma alternativa, para esse professor, é fazer releituras de coisas do passado, trazendo para a atualidade.

A segunda possibilidade, mais recorrente na fala dos entrevistados, foi de que é necessário ter um conjunto de metodologias de ensino que sejam eficazes para aprendizagem dos alunos.

O professor Vitor diz que encontrou, no acúmulo de sua experiência, metodologias de ensino que lhe trouxeram recursos suficientes para conseguir fazer música com seus alunos.

A professora Karina fala que “as metodologias são interessantes, faça uma mistura delas que você chega num caminho, mas a gente não deve se prender a isso. A minha possibilidade se deu muito de eu não me prender.” Então, um conjunto de metodologias pode ser eficaz, pois você tem a possibilidade de tirar elementos interessantes de cada uma delas, misturá-las e assim, montar uma metodologia de ensino envolvendo todas, visto que o mundo atual é muito transitório e, estar atento a essas mudanças, é importante para o professor, pois com essa mistura de metodologias, parece ser mais fácil se adequar a essas mudanças, visto que, você não precisa seguir um ensino linear (FONTERRADA, 1997 apud LOUREIRO, 2004) de uma determinada metodologia, e com essa mistura o professor pode equilibrar um ensino linear, ordenado, com o não linear, se baseando na sua experiência intuitiva (vendo o que está dando certo ou não), criativa e se adequando ao que é atual no mundo de seus alunos.

Por fim, o professor José diz fazer uma mistura de metodologias diferenciadas das que a professora Karina expõe, somando-a com metodologias próprias que desenvolveu para ensinar, por exemplo, notas musicais.

A outra possibilidade, que os professores encontraram para trabalhar o fazer musical na sala de aula, foi de haver um diálogo entre a cultura musical do aluno e a cultura musical do professor, ou seja, o professor precisa entender essa cultura musical que seu aluno já tem, e vem com ela para a escola e, com isso, desenvolver um trabalho que abranja a sua cultura junto com a dele, onde ambas se enriquecem, o que Paulo Freire (1987) denomina como síntese cultural.

O professor Carlos diz que a possibilidade que encontrou para trabalhar com esse fazer musical foi tentar dialogar com as práticas musicais que já havia dentro da escola em que ele é professor, como a prática musical dos DJ's. E, ele precisou saber dialogar com essas práticas, para assim conseguir desenvolver um trabalho interessante e que os alunos se identificassem.

Já a professora Karina comenta que a nossa cultura tem a sua identidade musical que se modifica ao longo do tempo e os alunos acompanham essa mudança. Completa dizendo: “Então a música que toca hoje no rádio, na novela, sabe, em diversos lugares, no *YouTube*, é a música que essa juventude demanda. Nossa parte é enriquecer esse repertório, com outras coisas.” O papel do professor é trazer algo da

sua cultura musical para a cultura de seu aluno, possibilitando que ambos vivenciem algo diferente. O professor precisa fazer uma releitura da música de sua cultura para uma linguagem atual, onde seu aluno irá compreender e se sentir parte desse aprendizado, como já dito anteriormente.

O professor Vitor aponta outra possibilidade que encontrou para o fazer musical em sala de aula: a disponibilidade de recursos materiais, ou seja, instrumentos musicais, que tinham nas escolas que trabalhou e, atualmente onde trabalha. Diz que em algumas tinham poucos e em outras tinham bastante, mas sempre encontrou alguns recursos desse tipo para trabalhar.

E, ele completa sua fala dizendo:

E, é um tipo de recurso que não é caro pra formar, é só ter vontade política na escola que a escola consegue e a vontade política da escola depende da vontade do professor. Se tiver alguém que vai batalhar pra que a escola tenha recursos, na disciplina Música, é o próprio professor de música. E, nem sempre é brigando ou só choramingando e reclamando não, tem que ter ações inteligentes, politicamente inteligentes, pra que isso aconteça.

Já o professor José encontrou, também, no canto uma possibilidade para ter a presença do fazer musical em sua aula. Diz, que pela facilidade do cantar e, por esse canto ser produzido pela voz dos alunos, os quais carregam esse instrumento para onde vão, não surge a dificuldade de verba para compra de instrumentos, a falta de lugar para guardá-los, entre outros problemas, além de descobrir que daria para desenvolver um trabalho bastante interessante com o canto, dividindo em duas ou mais vozes.

Esse mesmo professor também encontrou na flauta doce outra possibilidade de trabalho musical, por dois motivos: “pela facilidade de ter uma flauta doce e, pela facilidade do próprio instrumento” e em pouco tempo se consegue desenvolver algum trabalho musical com esse tipo de flauta.

Por fim, a última possibilidade que eu pude encontrar nas falas desses professores entrevistados, foi a duração da disciplina no colégio, onde a professora Karina diz que “as possibilidades, elas primeiro surgiram quando eu vislumbrei essa extensão da disciplina, essa duração, melhor dizendo, da disciplina.”, onde percebeu a possibilidade de desenvolver uma vivência musical mais efetiva, visto que a disciplina Música, em sua escola, se estende do 1º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio.

5 | AS DIFICULDADES

A segunda pergunta da entrevista, assim como a primeira, também teve por objetivo relatar o que os professores encontraram de dificuldades para que o fazer musical estivesse presente durante as suas aulas.

A dificuldade mais recorrente na fala dos professores foi o fato de ter alunos acelerados e com déficit de atenção na escola, apontada pela professora Karina e pelo

professor José.

A professora Karina menciona que a culpa dessa aceleração dos alunos é por conta desse mundo em que vivemos, que também é um mundo acelerado, onde tudo é muito rápido e o indivíduo faz várias coisas ao mesmo tempo. Ela diz:

A dificuldade é que hoje a gente vive uma cultura que coloca essa criança, esse adolescente num processo de aceleração. A gente, ninguém tira da minha cabeça, a gente tem tanto caso de déficit de atenção, porque o menino ele tá com a televisão ligada, com um *tablet* na mão, celular na outra, computador ligado. Ele faz várias coisas ao mesmo tempo. Então, ele quer desfrutar de tudo ao mesmo tempo, mas ele não desfruta com intensidade, profundidade e qualidade de nada. [...] A gente vive hoje num mundo que é isso, são várias coisas acontecendo ao mesmo tempo e as pessoas acham que tem que proporcionar pros seus filhos tudo ao mesmo tempo, às vezes. Não sei, mas acho que isso influencia nos 50 minutos de aula. Mesmo se fossem 100.

Então, esses alunos, extremamente acelerados, demoram muito tempo para se acalmarem ao entrar na sala de aula e tem uma grande dificuldade para se concentrar, o que também faz se perder muito tempo em cada aula, até que ela consiga trazer a atenção de todos para o que será feito em sala. Diz ainda que, a dificuldade não é nem do fazer musical em sala de aula, e sim o tempo de aula, que com essa falta de concentração dos alunos acaba sendo curto.

O professor José diz que a questão comportamental dos alunos é complicada para trabalhar com esse fazer musical, visto que, alguns alunos são muito bagunceiros e atrapalham a aula, outros se excluem e não querem participar das atividades propostas por ele.

Outra dificuldade, mais recorrente na fala desses professores, foi a de manter os alunos estimulados para que esse fazer musical permaneça durante a aula.

O professor Vitor fala que “o fazer musical precisa de empolgação”, então quando se consegue fazer com que os alunos cantem, ou toquem, estejam estimulados e empolgados para fazer música, para fazer o que está sendo proposto pelo professor, na aula, é muito interessante e importante para que o fazer musical esteja presente durante as aulas, mas quando isso não acontece e esses alunos não estão com vontade de fazer música, é o que gera essa dificuldade de como mantê-los estimulados e dispostos a trabalhar música em sala de aula.

O professor José diz, também, que a dificuldade que encontra é manter o interesse desses alunos, conseguir desenvolver um trabalho que seja agradável e interessante para os alunos, para que não se desestimulem e achem chata a aula de música.

O professor Vitor também encontrou outra dificuldade para esse fazer musical. Ele diz que:

A falta de isolamento acústico, também, é uma dificuldade. Você quer desenvolver determinadas atividades que você acaba atrapalhando colegas de outras disciplinas. Muitas vezes, eles pedem pra... Pra diminuir o volume e claro, a gente tenta fazer o possível, porque a gente precisa fazer barulho, mas, também, se importa que não atrapalhe o trabalho de outros colegas. Isso tudo por causa da falta de isolamento acústico, que é outra dificuldade, né.

Esse mesmo professor completa sua fala apontando mais uma dificuldade: a falta de acústica nas salas de aula. Ele afirma que:

A acústica das salas é um problema. Aqui na escola, por exemplo, quando não se dá aula na sala de música a gente sente uma dificuldade com a acústica das salas comuns de aula. No caso aqui, muito perto de uma lagoa, com muito barulho de carro, difícil de projetar a voz e, também, a acústica dos instrumentos nem sempre é a melhor, é uma dificuldade.

Por fim, a última dificuldade que encontrei presente na fala de um dos entrevistados foi a falta de recursos materiais, de instrumentos musicais. O professor José afirma que essa falta de equipamentos, de materiais, de instrumentos musicais dificulta seu trabalho, pois precisa levar os seus, ou comprar com o seu dinheiro, limitando o trabalho, dificultando até que os alunos se mantenham interessados pela matéria, pois a presença de recursos materiais facilitaria muito mais o desenvolvimento e estímulo dos alunos para fazer música.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados nesta pesquisa e o diálogo feito com os itens da literatura nos demonstram que o professor tem um papel muito importante para que o fazer musical esteja presente na sala de aula, ou seja, é essencial que ele desenvolva atividades que possibilitem ao seu aluno ter uma experiência musical efetiva, “colocando a mão na massa”, fazendo música, de forma que essas atividades se incluam à cultura musical que seu aluno já tem, não desmerecendo-a e nem ignorando-a, apenas complementando-a.

Quando consegui ter um panorama geral de todas as possibilidades e dificuldades que os professores entrevistados encontraram, para que o fazer musical estivesse presente durante suas aulas, compus uma tabela e, então, descobri quantas possibilidades e dificuldades essa investigação trouxe. A tabela ficou assim:

Possibilidades	Dificuldades
<ol style="list-style-type: none"> 1. Criação de um clima favorável para que os alunos fiquem à vontade para fazer música. 2. Conjunto de metodologias de ensino eficaz para o fazer musical. 3. Recursos materiais (instrumentos musicais) disponíveis. 4. O canto. 5. A flauta doce. 6. A duração da disciplina no colégio. 7. Diálogo entre a cultura musical dos alunos e a cultura do professor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alunos acelerados (por conta desse mundo muito informatizado e acelerado) e com déficit de atenção. 2. Manter os alunos estimulados. 3. Isolamento acústico inexistente na sala de aula. 4. Falta de acústica nas salas de aula. 5. Falta de recursos materiais (instrumentos musicais).

Tabela 1: Possibilidades e dificuldade para o fazer musical estar presente na aula de música.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao terminar essa tabela pude perceber que havia sete possibilidades ao lado de cinco dificuldades. No momento que fiz essa constatação, fiquei muito esperançosa, pois ouvimos tanto sobre o quanto é difícil ser professor e, principalmente, professor de música, porque não se tem material para trabalhar, não valorizam a disciplina na escola, enfim, tantos são os relatos que se ouve que até nos deixamos levar. Porém, com a conclusão deste trabalho pude ver que os professores participantes dessa pesquisa encontraram mais possibilidades e soluções, do que dificuldades e problemas para a presença do fazer musical em sala de aula.

Essa conclusão muito me motiva, enquanto recém-formada professora de música, pois ver professores experientes, atuando em escolas por anos, encontrarem mais soluções do que problemas para que o fazer musical estivesse presente nas suas aulas, mesmo com todas as particularidades que a escola tem, me faz acreditar que não só eu, mas todos os futuros professores de música, também, são capazes de desenvolver um trabalho interessante, quando estiverem atuando como professores em alguma escola.

Por fim, encerro esse artigo com uma frase de Oscar Morales e Nedison Faria que resume, basicamente, esse assunto de fazer musical e espaço escolar: “Através do nosso trabalho conseguimos demonstrar que fazer música é uma atividade natural, se educador e educando estiverem trabalhando juntos e igualmente motivados” (MORALES; FARIA, 2001, p. 4).

REFERÊNCIAS

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A formação profissional do educador musical: algumas apostas.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- _____, Claudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. **Aprendendo a planejar: um estudo sobre a construção do conhecimento prático por estagiários de educação musical na UDESC/SC e na UFSM/RS.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.
- BUENO, Paula; BUENO, Roberto. **Uma proposta metodológica para se ensinar música musicalmente.** EDUCERE, Paraná, p. 8430-8433, out. 2009.
- DEL-BEN, Luciana. **Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música.** Revista da ABEM, Londrina, V.20, N.29, p. 51-61, jul.dez 2012.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere. **Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 15, p. 67-79, set. 2006.
- FRASER, Marcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** Bahia: Paideia, 14 (28), p. 143-145, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 104-107, 1987.
- GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica.** Revista da ABEM, Londrina, V.21, N.31, p. 91-104, jul.dez 2013.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, p. 65-74, mar. 2004.
- MORALES, Oscar; FARIA, Nedison. **Educação, música e investigação-ação: produzindo o sorriso na escola.** Revista do Centro de Educação da UFSM. Santa Maria. V. 26, n. 1, jan/jun. 2001. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4752>>. Acesso em 23 dez. 2016.
- PERES, Douglas Rocha. **Escola que tem professor de música é outra coisa: um debate sobre as práticas docentes em Educação Musical no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro.** 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Rio de Janeiro. 2015.
- SALGADO, José Alberto; GANC, Davi; ERTHAL, Júlio; PERES, Leonardo; GREGORY, Jonathan. **Refletindo sobre a interlocução em pesquisas com música.** Debates UNIRIO, Rio de Janeiro, n. 12, p. 93-105, jun. 2014.
- SWANWICK, Keith. **A basis for music education.** London: Routledge, 1979.

A UTOPIA DO ISOMORFISMO INTERSEMIÓTICO COMO MOTOR DA CRIAÇÃO: BREVE ANÁLISE DO *MOTET EM RÉ MENOR* DE GILBERTO MENDES

Victor Martins Pinto de Queiroz

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto
de Artes
São Paulo -SP

RESUMO: Análise da peça *Motet em Ré menor*, de Gilberto Mendes, visando a explicitar a relação entre os procedimentos usados por ele em sua música e aqueles utilizados pelo poeta no poema, em busca do isomorfismo texto-música, defendido como solução para o dilema onde se julgava estar a música, pelos signatários do manifesto Música Nova, entre os quais estava Gilberto.

PALAVRAS-CHAVE: Análise musical. Vanguarda. Poesia concreta. Composição.

ABSTRACT: An analysis of *Motet in D minor*, by Gilberto Mendes, willing to show how the procedures used by him in his music relate to those which the poet in his poem did use, looking for isomorphism (text-song), supposed answer to escape the dilemma in which the composers who signed the *Música Nova* manifesto, among whom was Gilberto, judged music to have fallen into.

KEYWORDS: Musical analysis. Avant-garde. Concrete Poetry. Composition.

1 | O CONCRETISMO BRASILEIRO E O MOVIMENTO MÚSICA NOVA

A arte sempre seguiu seus caminhos, foi aonde quis ou pôde, pedindo, de vez em vez, informações a seus co-transeuntes e antepassados. Esforçando-nos para mapear tais caminhos, *a posteriori*, por dela nos termos perdido, recorreremos a terminologias várias, na busca desesperada por dar coerência a eventos cuja marcha não acompanhamos *in illo tempore*. Assim, nosso trabalho aborda o movimento artístico que atingiu seu apogeu, no Brasil, entre os anos 60 e 70, e que fez chamar sobre si a responsabilidade de ser *vanguarda*. Mais especificamente, trata da relação entre os poetas *concretos*, então em sua *fase ortodoxa*, e o compositor Gilberto Mendes, em *fase experimental* – segundo Santos (1997) –, mediada pela obra para coro misto *Motet em Ré menor* (1966), composta por Mendes sobre o poema *Beba Coca-Cola* (1958) de Décio Pignatari, título pelo qual ficou conhecida. Pretendemos mostrar por meio da análise dessa obra como a música brasileira recorreu, nesse momento preciso de sua história, ao auxílio da poesia nascente para guiá-la até onde queria ter chegado mas não o pudera, ou quem sabe o contrário, poderia mas não quisera –

diria um vanguardista. Esta análise será pautada em um conceito-chave da *poesia concreta*, convertido pelos compositores em princípio para verter textos em música: o *isomorfismo*, cognato da *iconicidade* peirceana (CLÜVER, 2006). O processo-em-si de transposição da poesia em música, tratá-lo-emos como *tradução intersemiótica*, conceito jakobsoniano que se há de completar com as teorias da tradução do próprio Roman Jakobson, de Ezra Pound, e de Augusto e Haroldo de Campos.

O *concretismo* havia lançado, já no fim dos anos cinqüenta, dois importantes textos teóricos sobre si: o *manifesto concretista* (1956) e o *plano-piloto para a poesia concreta* (1958). O movimento, apoiado mormente em Pound, Joyce, Mallarmé e Cummings, representou um salto qualitativo na poesia brasileira e mundial, colocando-a, definitivamente, como já suposto ser-lhe próprio por Pound, à margem da literatura – apelando à comunicação não-verbal, ao ideograma, e, conseqüentemente, à visualidade do poema e formas diferenciadas de sua apresentação, possibilitadas pelas novas tecnologias. Unindo à poesia a tecnologia e a comunicação de massa, fugiam da cultura livresca. Conceitos fundamentais dos concretos eram os de *verbivocovisual* e o de *isomorfismo*, já citado:

O poema concreto, usando o sistema fonético (dígitos) e uma sintaxe analógica, cria uma área lingüística específica – “*verbivocovisual*” – que participa das vantagens da comunicação não-verbal, sem abdicar das virtualidades da palavra. [...] Ao conflito de fundo-e-forma em busca de identificação, chamamos de *isomorfismo*. Paralelamente ao isomorfismo fundo-forma, se desenvolve o isomorfismo espaço-tempo, que gera o movimento. O isomorfismo, num primeiro momento da pragmática poética, concreta, tende à fisiognomia, a um movimento imitativo do real (*motion*); predomina a forma orgânica e a fenomenologia da composição. Num estágio mais avançado, o isomorfismo tende a resolver-se em puro movimento estrutural (*movement*); nesta fase, predomina a forma geométrica e a matemática da composição (racionalismo sensível). (PLANO-PILOTO PARA A POESIA CONCRETA, 1958)

O movimento não atuou apenas no Brasil, possuindo braço no exterior, cujo principal representante foi Eugen Gomringer. É pertinente a observação de Rizzo (2002), segundo a qual a principal diferença entre os *concretismos* brasileiro e estrangeiro era, do primeiro, a ênfase sobre o sonoro, enquanto mantinha-a o outro sobre o visual, valendo destacar a admiração de Augusto de Campos por Webern, inspiração para a série POETAMENOS (1955, baseada no conceito de *melodia de timbres*), e que permeia sua obra.

O manifesto e o plano-piloto reverberaram. Sua repercussão entre os compositores mais radicais, insatisfeitos com o nacionalismo, culminaria no *Manifesto Música Nova*, em 1963, publicado pela revista *Invenção*, gerida pelos Noigandres. O manifesto, que levantou diversos tópicos, propondo atualizações necessárias à música no julgamento dos proponentes, levantava-os sob a bandeira do compromisso total para com o mundo contemporâneo e não poderia deixar de citar os *concretistas*, em geral, e o conceito de *isomorfismo*, em particular:

Aos chamados ‘estilos’ fugado, contrapontístico, harmônico, assim como os

conceitos e as regras que envolvem: cadência, modulação, encadeamento, elipses, acentuação, rima, métricas, simetrias diversas, fraseado, desenvolvimento, dinâmicas, durações, timbre, etc.) deve-se substituir uma posição analógico-sintética refletindo a nova visão dialética do homem e do mundo: construção concebida dinamicamente integrando o processo criativo (vide conceito de isomorfismo, in 'plano-piloto para poesia concreta', grupo noigandres). (MANIFESTO MÚSICA NOVA, 1963)

Surge daí a necessidade de definir o conceito de *isomorfismo* na poesia e na música. A *poesia concreta*, através de suas técnicas, revestiu o poema, mormente *simbólico*, de um caráter *icônico* e *indexical*. É certo que *símbolo*, *índice* e *ícone* sempre existiram em poesia, mas os dois últimos, que sempre foram subalternos no verso, foram trazidos para o primeiro plano: *verbivocovisual*. Nas idéias de *motion* e *movement*, reconhecemos outra conseqüência da *indexicalidade* do poema concreto – longe de estetizar algo exterior (o épico) ou interior (o lírico), estetiza a própria *escritura* da obra, sua construção no tempo, os princípios e as relações que a regem. Tal característica, o *processo* como conteúdo (o *work in progress* de Joyce ou *obra em obras*, por Décio), é cara à arte, do Modernismo em diante: poemas e romances sobre escrever poesia e romance, o acúmulo de prefácios às obras por seus próprios autores... “poesia-concreta: tensão de palavras-coisas no espaço-tempo (MANIFESTO CONCRETISTA, 1958)”. Já a música, dando-se no tempo, e concretizando-se apenas em seu decurso, como aponta Willy Corrêa de Oliveira (1979), sempre teve no índice seu fundamento, sendo seu objeto as relações por meio das quais é construída. O caráter *simbólico* é incipiente em música e, talvez, menor até que o *icônico*. O *isomorfismo* que busca a música na poesia não é, portanto, aquele que esta estabelece de si para si, mas o da primeira em relação à segunda: quer a música se conformar à poesia concreta, naquilo que ela trouxe de original, na esperança de que, mediante esta interação, chegue a algo distinto, novo. Resumidamente:

A analogia (com o isomorfismo pleiteado pela poesia concreta) não é direta, no entanto: trata-se aqui de uma espécie de *transposição intersemiótica* (o grifo é nosso), em que a forma musical é construída fazendo referência a outra obra de arte, autônoma, de acordo com sua forma poética particular. A novidade da proposta estaria na busca de poemas que não se estruturassem segundo rimas ou métricas regulares como na narrativa tradicional: a busca de novas soluções formais na poesia poderia fomentar as novas estruturas buscadas pelos compositores de vanguarda, se os poemas refletissem de alguma forma na estrutura musical a estrutura poética. (DE BONIS, 2014: 55)

A música buscaria, assim, a compreensão do poema de referência e a tomada de consciência de seu processo construtivo, para reproduzi-lo como método de composição; porém, os procedimentos a utilizar são musicais – a transposição carregará, portanto, forte arbitrariedade, pois distintas soluções cabem à mesma sugestão. Dessa forma, a intenção do Música Nova se torna decisiva: encontrar o original para recriá-lo originalmente.

Nesse ponto, reconhecendo, com De Bonis (2014), o processo empregado pela música como transposição ou tradução intersemiótica, aquela que se dá entre

diferentes sistemas sígnicos (JAKOBSON, 1971), faz-se necessário recorrer às teorias da tradução. De acordo com elas, isto é unânime: a tradução de uma obra de arte é imprescindivelmente artística e implica, por isso, recriação. E, se a criação é necessária no contexto da transposição convincente de obras pertencentes à mesma linguagem artística, em nosso caso, esse postulado só se radicaliza. Ao abordar a tradução sob a ótica da Lingüística, Jakobson (1971) aponta que as línguas não diferem em potencial expressivo, mas apenas em necessidades de expressão, o que também implicaria diferentes linguagens artísticas ou complexos sígnicos possuírem compromissos diferentes. Isso pode parecer óbvio, mas diversas adaptações mal-sucedidas de livros para teatro e cinema sugerem que a idéia de reconhecer as especificidades do meio, no ato de uma transposição desse tipo, muitas vezes não é observada; com McLuhan (apud PIGNATARI, 2003), “the medium is the message”. Pound (2012; e apud CAMPOS, 2013) nos legaria importantes contribuições ao enxergar, tanto na tradução quanto na música, métodos de crítica tão válidos quanto a discussão, e que essa crítica teria início já na escolha do texto a ser traduzido ou musicado. Finalmente, Haroldo de Campos (2013) propõe a reciprocidade e a autonomia da tradução enquanto obra: se a obra de partida é artística, é mister a tradução também o seja, e mantenha viva a lembrança do original, abalizada pela semântica. Mantemos suas ideias, descartando, porém, a necessidade de lembrança do original, não só por tratarmos de intersemiose, mas também porque, carente de semântica, como abalizar a propriedade da transposição de um texto em música por esse parâmetro? Vemos muitos exemplos musicais contradizerem a lei da reciprocidade: canções de destaque no repertório cujos poemas-base são pouco considerados pela crítica literária, e vice-versa. Isso só corrobora ser precisa a compreensão das especificidades de expressão da linguagem de chegada. Os que melhor música fizeram por esse processo, fizeram-na pois a melhor compreenderam em si mesma.

2. ANÁLISE DA RELAÇÃO TEXTO-MÚSICA NO MOTET DE GILBERTO MENDES

Entre os signatários do *Manifesto Música Nova* estava Gilberto Mendes. O compositor nascido em Santos, São Paulo, a 13 de outubro, 1922, participou ativamente tanto da vanguarda quanto do Partido Comunista Brasileiro, que abandonou para dedicar-se somente à música. Estudou com Olivier Toni entre 1958 e 1960, sua *fase de formação* (SANTOS, 1997), produzindo obras mais tradicionais. Adentra, depois, a *fase do experimentalismo*:

[...] marcada pela geração de uma nova técnica composicional, assim como de uma nova grafia musical, em razão mesmo dos procedimentos por ele utilizados: aleatórios, neodadaístas, concretos, Teatro Musical, happenings. Neste período, nos anos de 1962 e 1968, Gilberto Mendes frequenta, como bolsista, os cursos de férias de Darmstadt. Assiste aulas-conferência de Henri Pousseur, Pierre Boulez e Karlheinz Stockhausen. É a fase de sua associação ao grupo Noigandres, que o estimula na busca de um novo idioma musical, com base na poesia concreta. (SANTOS, 1997: 33-34)

É quando compõe o *Motet*, seu “grande *hit*”. Sobre a concepção e composição da obra, segundo ele um *agitprop* ou *anti-propaganda* maiakovsquiiana, escreve ter pretendido::

[...] um salto do pregão renascentista ao pregão moderno, o *jingle* publicitário para rádio-tevé. Os efeitos experimentados com microtonalisms, sons expirados, falados, aproveitei agora dentro de uma forma tirada da tradição musical, transfigurada em outra. Sucedem-se blocos de repetição do poema – sem a palavra *cloaca* – composto somente das notas ré-fá-lá-mi bemol, uma delas, algumas ou todas, em diferentes combinações, mescladas com faixas de sons experimentados em *nascemorre*. Já é uma peça repetitiva – em cima sempre de um mesmo acorde – quase minimalista, pois corre variando em mínimos aspectos. Blocos sempre de seis compassos com os tempos 3-2-2-2-1. Até o arrote, clímax da peça, depois do qual entra uma imitação falada a base de um ritmo popular em voga na época; e a coda final, quando se abre uma faixa entre os cantores, onde se lê ‘cloaca’, e eles gritam a mesma palavra três vezes, com os braços para o ar, como numa competição esportiva ou comício, isto durante os aplausos do público (espera-se...). (MENDES, 1994:102)

Sobre o poema de que se serviu Gilberto, transcrevemos uma breve e justa análise, síntese do que se pensa e se diz do poema, a endossar a opinião do compositor:

O poema - cuja primeira publicação se deu em Noigandres 4 (1958) - é construído pura e tão somente a partir de antigo slogan da Coca-Cola, o mais célebre dos refrigerantes, emblemático do imperialismo estadunidense, que foi apropriado pelo poeta. Diga-se: sob o ponto de vista sonoro, a frase é mais rica em Português que no original inglês: beba coca-cola. Drink coca cola. O ritmo em português – trocaico - supera, de longe, o que acontece em inglês. A ocorrência fônica/gráfica no slogan é a seguinte: B, duas vezes; E, uma vez; A, três vezes; C, três vezes; O, duas vezes; e L: uma vez. Sem colocar uma letra diferente a mais, apenas repetindo, Décio Pignatari constrói o poema, de uma parcimônia notória e notável: um anti-anúncio, como se tem dito, alterando e reagrupando letras/fonemas: beba, babe; coca, caco; cola, cola (operação transmutação semântica. Cola passa a ser algo gosmento, que escorre, a baba, da mesma forma que babe e caco, não poderiam constar de um anúncio publicitário, ainda mais quando se trata de um refrigerante). Por último, Décio Pignatari detona, percebendo que, em coca-cola, está contida a palavra cloaca (= esgoto; terminal das aves etc). (KHOURI, 2012)

É importante observar que o ritmo *trocaico* (– u), explicitado acima, na construção do *slogan* da empresa norte-americana em sua versão portuguesa, é respeitado por Décio ao longo do poema todo, à exceção da palavra *cloaca*; por isso mesmo ela ganha destaque, *cacofonia* que representa em relação à peça como todo: *anfíbraca* (u – u), possuidora de encontro consonantal, de hiato e de forte carga semântica. A monotonia, que perpassa quase todo o poema, reforça a ideia de *slogan*, junto à brevidade das frases, imperativas quando dotadas de verbo; tudo quanto é próprio à linguagem da publicidade pode ser encontrado aqui, exceto que o discurso construído tem conotação negativa em relação ao produto-objeto. Por isso, discordamos do termo geralmente utilizado para descrever a composição: cremos mais acertado dizer

não se tratar de *anti-propaganda* (*anti-ad*), e sim, mais propriamente, de *propaganda anti-algo* (*ad against*), o que de forma alguma invalida a obra, um dos mais célebres exemplos da estetização de processos da comunicação de massa. Crê-se válida a observação (para poema e música), pois o objeto de crítica é o produto *Coca-Cola*, assim como o que simboliza, ao lado da franquia *McDonalds* – o imperialismo norte-americano –, e não o *marketing* em si, do qual se valem tanto Décio quanto Gilberto.

O *Motet em Ré menor* de Gilberto Mendes, ou *Beba Coca-Cola*, foi composto e estreado em 1966, interpretado pelo Madrigal *Ars Viva* (dir.: Klaus-Dieter Wolff) em Santos. A composição, para coro misto (soprano, contralto, tenor e baixo), mescla canto tradicional e ruídos específicos, dentre os quais o arrote e a voz falada, além de entonações estereotipadas, explicadas em página de instruções ao fim da partitura. Nota-se, em diversas das notas explicativas, um caráter de rubrica, influências do Teatro Musicado sobre o compositor.

É principalmente no material mobilizado por Gilberto Mendes na feitura da peça que encontramos diversas semelhanças estruturais com o poema de Décio. Essas se abrigam sob certo minimalismo de ambos, no que diz respeito à escolha dos “ingredientes” a trabalhar e mesmo dos processos aos quais submetê-los. Vimos o poeta se valer de poucos sons em seu trabalho: cinco letras, cinco fonemas (desconsiderando *cloaca*), cinco palavras mais uma. O único processo que utilizou foi a permutação de sílabas e letras, ao que seguiu a disposição dos elementos no espaço, criando tensão pelo uso crescente do branco da página, interrompido pela derradeira palavra, ocupando duas colunas. Gilberto segue seus passos. Escolhe apenas quatro notas, que distribui entre os cantores, de modo que cada um deles fique responsável por uma delas, sujeitando-as somente à transposição de uma oitava: Sol sustenido $2/3$ (baixos), Ré $3/4$ (tenores), Lá $3/4$ (contraltos) e Mi bemol $4/5$ (sopranos). Soma-se a estas o Fá 3 (baixos), que só aparece nos compassos 5 e 6, justificando o *Ré menor* indicado no título da peça, mas sem consequências no decorrer da música. À alternância entre oitavas das notas escolhidas soma-se outra – as entradas das vozes, tanto quanto à ordem em que aparecem a cada repetição como quanto à palavra do verso em que entram. Do ponto de vista intervalar, há dois trítonos divididos entre as vozes masculinas (Sol sustenido - Ré) e femininas (Lá – Mi bemol), a um semitom de distância entre si, implicando, também, um acorde por quintas perfeitamente simétrico (Sol sustenido – Ré – Lá – Mi bemol, 5d – 5J – 5d), tipicamente weberniano. As dinâmicas da peça também oscilam entre poucas possibilidades: predominam os extremos, pianíssimo e fortíssimo, fato incomum às peças de vanguarda do período, nas quais era costume haver diversas variações dinâmicas, e muito sutis.

The image shows a musical score for a motet, likely for voice and piano. It consists of two systems of staves. The first system covers measures 1 to 6, and the second system covers measures 10 to 16. The lyrics are 'beba coca cola', 'babe cola', 'caco caco cola', and 'cola'. Dynamics include *fff*, *PPP*, and *f*. The score is written in a style that emphasizes the rhythmic structure of the text.

Figura 1. Início da obra, onde se pode ver as características apontadas acima. (MENDES, 1979)

Em seu desenvolvimento, o *Motet* reproduz aquela monotonia rítmica do poema, espécie de ladainha ou melhor, *slogan* (“compre batom... compre batom...”): o poema é repetido vinte vezes em *ostinato* – sem a palavra *cloaca* –, sendo esse o esqueleto da peça e seu principal material a nível de percepção, sempre presente em pelo menos uma das vozes, num processo cumulativo, até a entrada da *coda* (compasso 127), onde desaparece, e onde o caráter da peça muda notadamente. A acumulação se inicia no compasso 14, compasso em que aparecem os primeiros materiais contrastantes: notas longas, exalações, ondulações, intervenções rítmicas – prenúncio da *coda* –, a culminar no contraponto entre som tônico, Ré (tenores); massa sem altura definida, fruto da entoação aleatória dos demais cantores; e as intervenções dos solistas. Apesar de repetitiva a composição, nenhuma reprise é literal, algo sempre varia. Importante dizer as intervenções dos solistas não nutrem relação estrutural com o poema, configurando-se antes como pesquisa de seu “significado geral”. Para tal, Gilberto recorre, como dissemos, à algumas caricaturas e rubricas, que se melhor ilustram pela transcrição:

As partes das 4 vozes solistas, a partir do compasso nº 93, estão representadas pelo próprio texto e escritas entre as pautas. Cantar cada sílaba sobre o ponto que lhe corresponde na partitura.

Longo glissando sobre o *m* nasal, *bocca chiusa*, por uma voz de soprano que parte do mais agudo, em falsete (compasso 93), ao mais grave (compasso 122), sempre “f”.

Voz de tenor em seu registro normal, com *entonação grotesca, irritada, rabugenta* (como o Pato Donald), arranhando na garganta...

Voz de tenor em seu registro normal, com *entonação cacarejada*.

Voz de tenor em seu registro agudo, com *entonação aflita, gritando, como quem diz: 'Cuidado!'* (MENDES, 1979, p. 9, os grifos são nossos)

The image shows a musical score for voice and four soloists. It consists of three systems of staves. The first system is for the voice, starting with a tenor clef, a key signature of one flat, and a time signature of 4/4. The tempo is marked 'fff' and 'decresc.'. The lyrics are 'be ba co ca cola ba be cola be ba co ca ba be cola ca co ca co cola'. The second system is for the four soloists, with a tenor clef and a key signature of one flat. The lyrics are 'be ba co ca cola ba be cola be ba co ca ba be cola ca co ca co cola'. The third system is for the four soloists, with a tenor clef and a key signature of one flat. The lyrics are 'co ca ca co ba be be ba ba be ba be be ba babe co ca'. The score includes various performance instructions such as '4 solistas', 'I m', 'gliss.', and 'II', 'III', 'IV'.

Figura 2. Contraponto altura definida vs, indefinida e intervenções dos solistas. (MENDES, 1979)

Exclui-se das caricaturas a soprano. O que realiza é mais transcrição de um som característico da música eletroacústica da época, *glissando de Risset*, do que teatralização, embora o gesto contribua com certa dramaticidade. Inclui-se ainda a rubrica pedindo que “sopranos, contraltos e baixos transformem o som musical [...] no ruído de uma ânsia de vômito, enquanto se contorcem com as mãos no estômago (MENDES, 1979)” na lista dos procedimentos incomuns de que lança mão o compositor, tentando garantir a semântica do poema. Mas o mais ousado recurso empregado é, de fato, o arrote:

A música vocal sempre procurou trabalhar a voz com o som limpo, mesmo na Renascença. Quando os compositores faziam uso do onomatopaico, era com sentido de reforçar uma idéia musical, não o ruído, que sempre foi evitado. Nessa obra, Gilberto Mendes põe diversos ruídos em evidência e principalmente o mais anti-social deles: o arrote. (RIZZO, 2002: 173)

E é na ênfase sobre esse ruído em particular, colocado sobre o ponto culminante da peça, que vemos o lado dadaísta de Gilberto, ao levar para a sala de concerto as reminiscências do almoço de domingo: o desejo de chocar que não deixa de estar presente no poema de Décio.

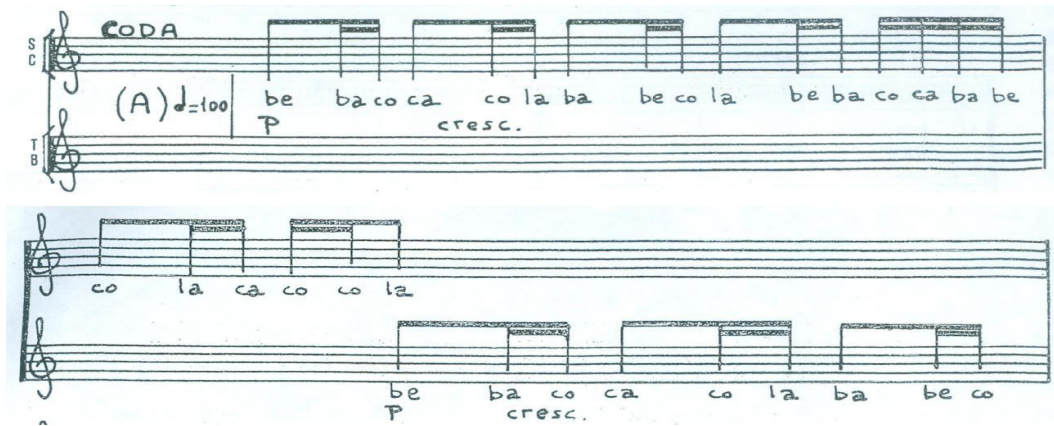


Figura 3. Arrote (A) e *coda*. Diminuição do andamento e mudança de textura. (MENDES, 1979)

A *coda* se vale de citação: seu ritmo vem da canção *Deixa isso pra lá* (Alberto Paz e Edson Menezes), gravada em 1964 por Jair Rodrigues, cujo texto é: “deixa que digam / que pensem / que falem / deixa isso pra lá / vem pra cá / o que é que tem?”. O que prevalece no trecho, contudo, é o contraste com o resto da peça, passando do contraponto de timbres à imitação simples – o elemento *cloaca* se anuncia. Chegará no fim da peça, após falso final: o levantamento da faixa e os gritos à la torcida organizada. A impropriedade da cena em sala de concerto é tal qual o da palavra em propaganda de refrigerantes: outra analogia estrutural.

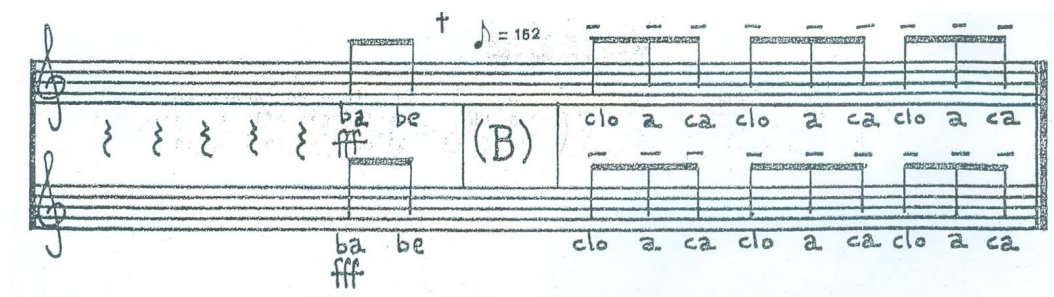


Figura 4. Fim da peça. Ergue-se a faixa e grita-se “cloaca”. (MENDES, 1979)

3 | CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creemos ter esclarecido o processo de *tradução intersemiótica* texto-música orientado pelo conceito de *isomorfismo*. O compositor busca imitar o jogo do poema, mas, ao mesmo tempo, afasta-se dele, por lidar com problemas estritamente musicais. No caso, pela música não ter em si semântica, Mendes, em querendo dar algum relevo a esse aspecto do texto, precisou recorrer a elementos extra-musicais: simulação de ânsia de vômito, caricaturas, etc... A obra tem autonomia em relação à sua origem, mas dela se distancia: nunca se poderia dizer ter captado a música, de modo definitivo, a essência do poema, assim como não há tradução ou interpretação cabal de obra qualquer; mas não se poderá também dizer que o não represente. Poderiam quaisquer outros compositores musicar esse poema, enfatizando cada qual aspectos distintos, em

transposições mais ou menos convincentes: poderia haver quem buscasse o velho no novo, conformando-o à tradição que o antecede. Entretanto, um poema propõe alguns caminhos mais ou menos claros, que os criadores haverão de trilhar à sua maneira, como bem o fez Gilberto. Finalmente, é por tal que defendemos mais importante do que a novidade dos textos ser a novidade da proposta. Repetimos: encontrar o original para recriá-lo originalmente; e completamos: através da criatividade musical, instigada pela referência à mão e alimentada pelo compromisso com a música, apesar do *status quo*. Esse compromisso precede à obra, à escolha do texto e à sua interpretação, precede a tudo – mas às vezes carece de impulso: fazer.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem e outras metas**. 4ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2013
- CLÜVER, Claus. Iconicidade e isomorfismo em poemas concretos brasileiros. IN: **O eixo e a roda**, v. 13, p. 1–232. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/oMzQt9>. Acessado em: 16/11/2014.
- DE BONIS, M. F.. Sol; Fa Mi Sol Do Re Mi; Do. **Dazibao - Crítica de Arte**, v. 2, p. 53-66, 2014
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad.: Izidoro Bilkstein e José Paulo Paes. 5ª Ed. São Paulo: Cultrix, 1971.
- KHOURI, Omar. **Verbo e visualidade: a propósito da poesia de Décio Pignatari e Augusto de Campos**. 2012. Disponível em: <http://goo.gl/9ru7pW>. Acessado em: 07/03/2015
- MANIFESTO CONCRETISTA. In: **AD - arquitetura e decoração**, São Paulo, n. 20, nov/dez, 1956
- MANIFESTO MÚSICA NOVA. In: **Invenção: revista de Arte de Vanguarda**, ano 2, n. 3, jun. 1963
- MENDES, Gilberto. **Motet em ré menor**. São Paulo: Novas Metas, 1979. 11 p. Partitura.
- _____. **Uma odisseia musical: dos mares do sul à elegância pop/art déco**. São Paulo: Edusp, 1994. 336 p.
- OLIVEIRA, Willy Corrêa. **Beethoven, Proprietário de um Cérebro**. São Paulo: Perspectiva, 1979
- PIGNATARI, Décio. **Informação. Linguagem. Comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 2003
- PLANO-PILOTO PARA POESIA CONCRETA. In: **Noigandres**, São Paulo, n. 4, 1958.
- POUND, E. **ABC da Literatura**. Trad.: Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- RIZZO, L. Celso. **A influência da poesia concreta na música vocal dos compositores Gilberto Mendes e Willy Corrêa de Oliveira**. 2002. 252 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo - SP, 2002
- SANTOS, Antonio E. **O Antropofagismo na Obra Pianística de Gilberto Mendes**. São Paulo: Annablume, 1997.

ANACLETO DE MEDEIROS: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DE UM MESTRE DO CHORO E DAS BANDAS NO CENÁRIO SOCIOCULTURAL CARIOCA

Sebastião Nolasco Junior

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – *campus* Confresa

Magda de Miranda Clímaco

Universidade Federal de Goiás – Escola de Música e Artes Cênicas

RESUMO: Esse trabalho visou as interações do compositor Anacleto de Medeiros com o ambiente social e musical do Rio de Janeiro do final do século XIX e princípio do século XX, atuando como chorão e como regente de bandas. Através de fontes bibliográficas, sonoras, arquivísticas e da fundamentação em Chartier (2002), que refletiu sobre as representações sociais, foi possível considerar as implicações do músico com o choro e com a banda, num cenário sociocultural carioca de lutas de representações forjadoras de processos identitários.

PALAVRAS-CHAVE: Anacleto de Medeiros. Cenário sociocultural carioca do final séc. XIX/ Início XX. Choro e bandas. Interações musicais e sociais. Processos identitários.

ABSTRACT: This study contemplated Anacleto de Medeiros' interactions as a *chorão* and a band conductor with Rio de Janeiro's musical and social environment from the late nineteenth and early twentieth century. Based

on bibliographical, audible and archival sources and on Chartier (2002), who studied social representations, we were able to analyze the musician's contributions for the *choro* and the band, in a *carioca* sociocultural scenario of struggles of forged representations of identity processes.

KEYWORDS: Anacleto de Medeiros. Rio's sociocultural scenario from the late nineteenth/ early twentieth century. *Choro* and bands. Musical and social interactions. Identity processes.

1 | INTRODUÇÃO

A investigação aqui proposta tem como objeto de pesquisa as interações do compositor Anacleto Augusto de Medeiros (1866-1907) com o ambiente social e musical do Rio de Janeiro do final do século XIX e princípio do século XX e o papel desenvolvido por esse compositor como músico ligado ao gênero musical choro e como um dos principais regentes de banda brasileiros. Segundo autores como Diniz (2007), Anacleto passou grande parte de sua vida na cidade do Rio de Janeiro, principal centro cultural do Brasil nesse período, onde participou da efervescência sociocultural carioca que influenciou a sua produção musical, atuando de forma significativa como compositor e chorão.

Por outro lado, foi considerado um dos principais regentes e arranjadores de banda da época e um dos fundadores e primeiro regente da Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro (BCBRJ). Essa banda teve um papel importante no cenário das primeiras gravações de discos brasileiras, quando a insuficiência sonora dessas gravações trazia a necessidade de um volume sonoro potente (TINHORÃO, 2010), vindo também daí o seu destaque no presente trabalho.

As primeiras investidas nessa pesquisa, portanto, propiciaram vislumbrar a possibilidade de Anacleto de Medeiros ter transitado e contribuído para o desenvolvimento das peculiaridades linguísticas tanto do choro quanto da banda, o que levou a alguns questionamentos: que elementos do cenário sociocultural carioca interferiram na interação de Anacleto com o ambiente do choro e das bandas? Qual o papel desse compositor no desenvolvimento da música popular instrumental brasileira nesses dois contextos? Com que processos identitários interagiu? Assim, buscando responder essas questões, objetivou-se investigar a figura histórica de Anacleto de Medeiros na cidade do Rio de Janeiro no final do século XIX e princípio do século XX, buscando os elementos socioculturais e as interações musicais que influenciaram a sua atuação como chorão e como regente de bandas. A abordagem metodológica consistiu, sobretudo, em levantamento bibliográfico e exploração de fontes sonoras e arquivísticas. A fundamentação teórica teve como suporte o conceito de representações sociais forjadoras de processos identitários, de acordo com Chartier (2002).

2 | O RIO DE ANACLETO

Para que pudesse ser situada historicamente a atuação do compositor Anacleto de Medeiros, julgou-se necessário uma melhor compreensão de seu *locus* de atuação, a cidade do Rio de Janeiro do período recortado. Desde a chegada de D. João VI e sua corte ao Brasil em 1808, essa cidade, então capital do país, iniciou um desenvolvimento infraestrutural, econômico e sociocultural, que, segundo Tinhorão (2010, p. 205), teria na segunda metade do século XIX um ponto culminante, sobretudo, com os investimentos de D. Pedro II na implementação de serviços públicos urbanos. Esses investimentos resultaram no surgimento de uma camada social diversificada, composta também pelas classes mais baixas da sociedade, o que incluiu a figura dos “pequenos funcionários de serviços públicos” e os escravos recém-libertos (1888). Foi nesse contexto que a elite do Rio de Janeiro começou a almejar a “modernização” da cidade, buscando reformar e higienizar o seu “centro”, construir avenidas largas, dentre outras melhorias, buscando imitar Paris reformada, considerada modelo de cidade moderna no final do século XIX, como aponta Pesavento (2002).

A partir do processo de modernização pela qual passou a cidade do Rio é possível vislumbrar, por meio das representações implícitas nesse desenvolvimento, o modelo de cidade que os cariocas almejavam construir. Com base nessas representações que,

segundo Pesavento (2003, p. 41), “são portadoras do símbolo, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou anunciam”, tal modelo elevava a cidade do Rio a ser digna do título de capital do império. Estava aí o símbolo representativo da construção de um processo identitário que atendia aos ideais impostos por uma determinada dimensão sociocultural. Embora a parcela dominante e elitizada da sociedade, por meio dessas representações coletivas, segundo a autora, buscasse uma “identidade nacional” que via num “cadinho” do Rio de Janeiro – o seu centro – um modelo de cidade moderna, as camadas mais baixas da população, nesse processo, escoadas para locais mais precários como o bairro Cidade Nova, localizado próximo à região portuária, tinham outros ideais. Essa incompatibilidade na estrutura sociocultural carioca é resultante do que Chartier (2002) denominou lutas de representações. De um lado, a força da sociedade elitizada em busca da idealização de cidade moderna e, do outro lado, a classe desfavorecida que investia nas práticas socioculturais evidenciadoras de outros processos identitários, reveladores do seu modo peculiar de ser e estar no mundo, de viver com força um presente onde não faltavam encontros, uma ambiência de afeto, confraternização, sempre regada por uma música fluídica, no estilo improvisatório, por muita dança, muita comida e bebida, conforme revelado por Pinto (1936). Sobre as lutas de representações Chartier (2002, p. 17) diz que elas “têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”. Afinado com Chartier, Silva (2014, p. 91) expõe que “é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”. Foi esse cenário que serviu de palco para a atuação de Anacleto de Medeiros como chorão.

3 | O CHORO E O CENÁRIO DA MÚSICA POPULAR URBANA CARIOCA

A configuração da camada social diversificada nesse contexto carioca, portanto, foi a grande responsável por produzir e, inicialmente, consumir o choro que se desenvolvia em meio a essas lutas de representações. Enquanto uma parcela da sociedade com maior projeção econômica se divertia nos teatros e dançava nos grandes salões ao som de grupos instrumentais as danças importadas da Europa, sobretudo as polcas, no subúrbio, mais especificamente no bairro Cidade Nova, as festas realizadas nas salas e nos quintais das casas das famílias humildes, comandadas por esses mesmos grupos instrumentais (formados por flauta, cavaquinho e violão), assumiam uma maneira peculiar de interpretar essas danças. Isso acontecia quando as faziam interagir com o lundu, um gênero afro-brasileiro influenciado pelos batuques dos negros e pelo fandango espanhol, como aponta Tinhorão (2010), numa circunstância que levou a algumas das primeiras manifestações da música popular urbana brasileira, dentre

elas, o choro. Se das danças europeias o choro herdou a funcionalidade do tonal e a forma rondó, do lundu e do ambiente brasileiro absorveu algo da contrametricidade, da languidez e de uma ginga peculiar, isso aconteceu junto ao cultivo de um estilo improvisatório que tem a ver, sobretudo, com variações da linha melódica. Importante lembrar com Cazes (1998) que, no início, por volta de 1870, o choro não era considerado um gênero musical e sim um “modo de tocar”, através do qual os chorões executavam os ritmos e as harmonias europeias nas reuniões festivas das casas de famílias humildes, só se firmando como gênero musical a partir da década de 10 do século XX. Por outro lado, Pinto (1936), através de seus relatos, observa que o choro se desenvolveu em um ambiente descompromissado, sempre regado por muita comida e bebida. Referindo-se à ambiência acolhedora e descontraída dos locais onde o choro era praticado, descreveu “aquellas festas simples onde imperavam a sinceridade, a alegria espontânea, a hospitalidade, a comunhão de idéas e a uniformidade de vida!” (PINTO, 1936, p. 10). Nesses saraus, muitas vezes chamados por Pinto de “bocas livres”, os músicos tocavam em troca de um jantar e algo para beber, conforme pode ser observado no seu relato: “vendo fartura vinha para a sala todo satisfeito, em caso contrário dizia: O gato está no fogão rapaziada, vamos sahindo de barriga. Não viemos aqui para passar “gin-ja” (que quer dizer fome). (PINTO, 1936, p. 17-18).

É possível perceber, a partir do cenário exposto, que os agentes envolvidos com essas práticas e costumes fundados em meio à sociedade em questão, buscavam, através do “imaginário”, se firmar como grupo social diante das condições que lhes eram oferecidas. O imaginário, para Pesavento (1995, p. 15), “faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade”. Sendo assim, a prática e o ambiente do choro refletiam a ascensão de uma classe recém-formada que, carente de uma identidade que a representasse, buscou se fortalecer e projetar sua realidade por meio da união e classificação de seus agentes. Chartier (2002) expõe algumas modalidades da relação das representações com o mundo social:

Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição. (Chartier, 2002, p. 23)

Anacleto de Medeiros, atuando como chorão, conviveu com esse cenário que implicava também em lutas de representações forjadoras de processos identitários.

4 | ANACLETO DE MEDEIROS: UM MESTRE DO CHORO E DAS BANDAS

Segundo Diniz (2007), dotado de formação musical institucionalizada, Anacleto foi um dos músicos responsáveis por praticar o choro também no centro do Rio de

janeiro. O autor comenta a sua participação nesse cenário carioca:

Anacleto era participante assíduo de pelo menos uma roda de músicos no Centro do Rio, na rua da Carioca n. 40. Organizada na loja Cavaquinho de Ouro, ficou conhecida no início do século XX por reunir os músicos Luís de Sousa, Quincas Laranjeiras – o mais renomado professor de violão do seu tempo – Albertino Pimentel Carramona, Juca Kalut, Mário Cavaquinho e o jovem Villa-Lobos. A nata do choro passava por ali. (Diniz, 2007, p. 46)

Outro fator que pode elevar ainda mais a importância desse compositor para o cenário da música popular, ainda no dizer de Diniz (2007), é a sua atuação como maestro e arranjador de bandas. Num momento em que as bandas desenvolveram um papel significativo como opção de entretenimento, se consistindo também em importante veículo de divulgação da música popular urbana brasileira, Anacleto de Medeiros fez interagir com essa formação instrumental a linguagem musical e a sonoridade encontradas nas rodas do choro. Foi ele ainda um dos fundadores e primeiro regente de uma das principais bandas da época, a Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro (BCBRJ).

Diniz (2007, p. 42) revela que o contato de Anacleto com a música se deu nos “preparatórios para a labuta iletrada”, a Escola de Aprendizes do Arsenal de Guerra. Apesar do perfil dessa instituição, se interessou pela Banda que ensaiava no pátio da escola, iniciando, provavelmente aí, a sua paixão pelas bandas de música, que, segundo Tinhorão (2010), depois de se disseminarem no século XIX por toda a Europa, chegaram também neste período ao Brasil. Cazes, por sua vez, afirmou que na interação do músico chorão com as bandas, a influência da cultura chorística foi tão marcante, “que sua produção musical pode ser vista, também, como a tradução da linguagem das rodas de choro para a banda de música, contribuindo enormemente para o enriquecimento musical de ambas as manifestações” (Cazes, 1998 *apud* Souza, 2003, p.12). Souza (2009) lembra ainda que o auge da trajetória de Anacleto como músico, compositor e maestro de banda se deu em 1896, quando foi criada a BCBRJ. Sob a sua batuta essa banda se destacou em meio às demais bandas do Rio de Janeiro, devido à qualidade técnica e a sonoridade suave obtidas, fator esse incomum às demais bandas da época. Na citação de Souza (2009), é possível notar o que Anacleto representou para esse grupo recém-formado, contribuindo automaticamente com a música brasileira:

Como organizador e maestro ensaiador da BCBRJ, Anacleto de Medeiros contribuiu efetivamente para a cultura musical brasileira. Como arregimentador, foi, pouco a pouco, convidando os melhores instrumentistas da época para integrar essa instituição musical. Como regente, o rigor rítmico, a afinação primorosa e a maciez de interpretação em conjunto foram os elementos de destaque no cenário fonográfico. E como compositor, a expressividade e a singeleza melódicas formaram o tempero do timbre melancólico de suas valsas, enquanto que o ritmo sincopado e buliçoso foi o ingrediente principal de suas polcas amaxixadas. (Souza, 2009, p. 12)

Outro fator responsável pelo destaque da BCBRJ em relação à qualidade sonora, decorrente também da atuação de Anacleto, é o fato de essa banda contar

com inúmeros músicos chorões, dentre os melhores da época. Em contato com tais músicos, através dos choros que frequentava, convidava-os para participar da banda, oportunizando, também, um vínculo empregatício fixo e formal a muitos deles que até então atuavam de forma amadorística. No site da própria instituição do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro (<http://www.memoriamusical.com.br/bombeiros/>), ao escrever um histórico sobre a BCBRJ, André Diniz e Evelyn Chaves se referem à BCBRJ como a “banda dos chorões”. Segundo esses autores Anacleto

profissionalizou músicos que tocavam dispersos em diferentes grupos da cidade. Irineu de Almeida, ou Irineu Batina, primeiro professor do genial Pixinguinha, integrou a Banda tocando oficleide ao lado dos músicos Luís de Souza (cornetim e trompete), Candinho do Trombone, Casemiro Rocha (pistonista e compositor), Liça (bombardão), Irineu Pianinho (flauta), Edmundo Otávio Ferreira (requinta) e João Ferreira de Almeida (bombardino), entre tantos outros chorões.

Nesse contexto, essa corporação deu sua grande contribuição à música popular urbana brasileira também por meio das primeiras gravações mecânicas realizadas no Brasil a partir de 1902. Como os primeiros fonógrafos, devido à limitação tecnológica, não tinham grande capacidade para a captação sonora, os grupos mais utilizados nas primeiras gravações foram as bandas de música, devido o seu potencial sonoro. A BCBRJ foi a responsável pelos primeiros registros realizados pela Casa Edson, uma das pioneiras da gravação no Brasil. Segundo Franceschi (*apud* Souza, 2003, p.15), “a relação das primeiras gravações encontradas no Catálogo para 1902 da Casa Edson é toda de discos com a Banda do Corpo de Bombeiros do maestro Anacleto de Medeiros”. Esse mesmo pesquisador acrescenta que

[a]o ouvirmos estes discos é que percebemos a diferença entre a Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro e as demais bandas militares. A do Corpo de Bombeiros soava com uma maciez de interpretação inesperada numa banda militar. (Ibdem)

Em relação ao repertório gravado pela BCBRJ nesse início do século XX, é possível notar, por meio de um levantamento realizado no site do Instituto Moreira Salles (<http://www.acervo.ims.com.br>), uma das principais fontes de gravações históricas do Brasil, que grande parte desse repertório era composto por valsas e polcas, gêneros que circulavam pela mão dos chorões. As 114 músicas gravadas pela BCBRJ na primeira década de gravação no Brasil, encontradas no Instituto Moreira Salles, estão divididas em: 33 valsas, 28 polcas, 23 dobrados, 11 schottisch, 8 tangos, 4 hinos, 2 marzurcas, 2 gavottas, 1 maxixe, 1 quadrilha e 1 marcha. Esse panorama pode evidenciar o repertório “chorístico” dessa banda composto pelos gêneros de dança europeus interpretados “à brasileira” pelos chorões. Aliás, sobre esse repertório, Cazes (1998, p. 32) diz que através do trabalho do maestro Anacleto à frente dessa banda, “a linguagem chorística se propagou como em nenhum outro momento”. Em meio a esses registros puderam ser encontradas 14 composições do próprio Anacleto de Medeiros, dentre elas, “os schottisches *Iara*, *Implorando* e *Santinha* e as polcas *Três Estrelinhas* e *Medrosa*”, composições que Vasconcelos (*apud* Velloso, 2006, p. 12) diz

serem de grande importância para o enriquecimento da literatura do choro.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado buscou as interações de Anacleto de Medeiros com o cenário musical carioca do período abordado, inclusive, as suas implicações com os sentidos e significados que forjaram esse cenário. Representações relacionadas às circunstâncias sociais dos chorões, grupo que integrava, evidenciaram um sentimento de união de seus agentes, ações, discursos e posicionamentos, que apontaram para um modo peculiar de ser e estar nessa sociedade, processos identitários. Foi através das peculiaridades das suas rodas de choro, portanto, que esses músicos deram uma resposta às condições que lhes eram impostas na cidade moderna, reformada, mostrando um processo de lutas de representações. Por outro lado, nesse contexto, tanto os grupos dos chorões quanto as bandas de música, nas interações que realizaram, contribuíram para o desenvolvimento e para as imbricações sociais da música urbana que se estabelecia no Rio de Janeiro. Músicos atuantes nas duas formações levaram o choro a interagir com a linguagem da banda, e vice-versa, a encontrar nela um grande veículo de sua divulgação e desenvolvimento. Anacleto de Medeiros, como observado, foi uma peça fundamental nessas interações, levando, inclusive, através da BCBRJ, a música dos chorões aos registros fonográficos, o que, possivelmente, influenciou outro ângulo dos caminhos pelos quais essa música veio a trilhar. Pode ser observado, portanto, que, vivendo em consonância com os processos identitários que se estabeleciam na trama sociocultural do Rio, esse músico representou, por meio de suas composições e práticas musicais, sem deixar de marcar encontro com outros grupos, o que era reivindicado pelo grupo social e musical que integrava.

REFERÊNCIAS

CAZES, Henrique. **Choro: Do quintal ao municipal**. São Paulo: Editora 34, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. RJ: DIFEL, 2002.

DINIZ, André. **O Rio Musical de Anacleto de Medeiros: a vida, a obra e o tempo de um mestre do choro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

PESAVENTO, Sandra J. **O imaginário da cidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

_____. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Em Busca de uma Outra História: imaginando o imaginário**. Revista Brasileira de História, São Paulo, V. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

PINTO, Alexandre G.. **O Chôro: Reminiscências dos chorões antigos**. RJ: Tipografia Glória, 1936.

SILVA, Thomaz T. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**. In: SILVA, Thomaz T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. P. 73-102.

SOUZA, David Pereira. **As gravações históricas da Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro (1902-1927): valsas, polcas e dobrados**. Rio de Janeiro, 2009. 149f. Tese (Doutorado). Centro de Letras e Artes – PPGM, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Um Olhar na Produção Musical do Maestro Anacleto de Medeiros: três edições críticas**. Rio de Janeiro, 2003. 153f. Dissertação (Mestrado). Centro de Letras e Artes – PPGM, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

VELLOSO, Rafael H. S. **O saxofone no choro: introdução do saxofone e as mudanças na prática do choro**. Rio de Janeiro, 2006. 87f. Dissertação (Mestrado) Escola de Música – PPGM, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio Janeiro, 2006.

SITES CONSULTADOS

<http://www.memoriamusical.com.br/bombeiros/> Acessado em: 28 de fevereiro de 2016.

<http://www.acervo.ims.com.br> Acessado em: 28 de fevereiro de 2016.

ANÁLISE DA SONATA PARA VIOLA E PIANO DE RADAMÉS GNATTALI: PRIMEIRO MOVIMENTO

Maria Aparecida dos Reis Valiatti Passamae

Orquestra Sinfônica do Espírito Santo
OSES – aparecidavaliatti@gmail.com
Vitória – Estado do Espírito Santo

Felipe Mendes de Vasconcelos

Universidade Federal de Minas Gerais
UFMG – felipemendes21@gmail.com
Belo Horizonte – Estado de Minas Gerais

RESUMO: O presente trabalho pretende analisar o primeiro movimento da Sonata para viola e piano de Radamés Gnattali, um personagem merecedor de maior sistematização e divulgação de sua obra em estudos que associem os processos criativos com a prática musical, contribuindo para a escuta e a apreciação. Apresenta resumidamente uma visão geral sobre o compositor e a sua obra. A análise abrangeu, de um lado, a estrutura e a forma e de outro, processos harmônicos e melódicos da sonata. A peça se mostrou coesa e equilibrada.

PALAVRAS-CHAVE: Radamés Gnattali. Sonata para viola e piano. Análise musical. Primeiromovimento.

Title of the Paper in English: Analysis of RadamésGnattali's Sonata for Viola and Piano: The First Movement.

ABSTRACT: RadamésGnattali's work deserves

more systematization and dissemination. Studies that associate the creative process with the musical practice certainly contribute to a better hearing experience and appreciation of his pieces. The present paper aims to analyze the first movement of Gnattali's Sonata for viola and piano. It presents an overview of the composer and his work to then, analyze not only the structure and the form of the Sonata but also the harmonic and melodic processes involved. The Sonata has proved to be a cohesive and balanced musical piece.

KEYWORDS: RadamesGnattali. Sonata for viola and piano. Musical analysis. First movement.

1 | INTRODUÇÃO

Radamés Gnattali é, segundo Leme (2009, p.4), um personagem que merece maior “sistematização e divulgação de sua obra, especialmente em trabalhos que associem a compreensão dos processos criativos e a prática musical, contribuindo com elementos que favoreçam não apenas sua escuta, mas também sua apreciação”. As investigações presentes neste trabalho se dão através de sua Sonata para viola e piano (1969). Aqui, buscou-se aspectos que evidenciam uma obra coesa, equilibrada, fruto de um ambiente sócio-cultural

determinado e própria de uma época. Para Whittall:

música que pertence a um lugar, tempo e personalidade composicional específica não deve ser seriamente abordada como se fosse separada do mundo e de todas as incertezas que incidem assim que buscamos explicar culturas como também processos de pensamentos de seres humanos individuais (WHITTALL apud OLIVEIRA, 2008, p. 110).

Portanto, a análise da escrita não deve distanciar-se do contexto histórico, ou seja, sócio cultural no qual a peça foi escrita. Agawu (1996, p. 5) mostra que:

a alternativa da nova musicologia de problematizar a fissura entre o musical e o extra-musical por meio de referências históricas, programas, cenários emocionais e outros expedientes apenas substitui o tipo de comentário associado aos padrões observados, sem alterar a natureza do processo.

Para Dante Grela, a parte mais importante do seu método de análise é a *análise de interrelações* onde, após os resultados obtidos em análises *estatística, paramétrica, articulatória, comparativa e funcional*, se pode “alcançar as conclusões ou interpretações da obra analisada tanto do ponto de vista da forma orgânica quanto do contexto cronológico e cultural em que uma obra se localiza” (1986, p. 12).

Retornando a Agawu (1996, p. 5), “uma análise musical consiste na construção de argumentos e comentários para conectar, de maneira coerente, os padrões sonoros observados em uma peça”. Em nosso entender, essas conexões se dão tanto num nível imanente, próprio daquela peça, quanto num nível sócio-cultural e histórico.

2 | O COMPOSITOR: UMA VISÃO GERAL

Importante figura da terceira geração nacionalista, a produção artística de Gnattali pode ser dividida em dois períodos: o primeiro compreende composições de 1931 a 1940 e o segundo período, as composições escritas a partir de 1944 (MARIZ, 2000, p. 265).

Zorzal (2005, p. 16), Mariz (2000), Neves (1981) e Behague (1979) concordam que a obra de Gnattali pode ser dividida em duas fases e que essa divisão ocorre em meados dos anos 40 por ocasião da sua eleição como membro fundador da Academia Brasileira de Música.

A principal característica do primeiro período foi o folclorismo direto, em que se pode “observar referências ao estilo romântico de Grieg e ao jazz norte-americano com composições bastante idiomáticas do ponto de vista da execução pianística. Exemplo disso é o uso de acordes em blocos, típico dos arranjos para big band e orquestras de música popular” (SANTOS, 2001, p. 13). Nessa época, Radamés “exibe um nacionalismo subjetivo que se expressa com meios mais reservados e simples. Gnattali continua a cultivar um estilo musical de fácil e imediata compreensão” (BÉHAGUE, 1979, p. 302).

Já no segundo período, a partir de 1944, pode-se observar um progressivo

afastamento ou a libertação da música norte-americana. Um “folclorismo transfigurado essencial, menos virtuosismo, excelente instrumentação” (MARIZ, 2000, p. 265). Gnattali, assim, “emprega habitualmente os motivos do populário nordestino, em suas composições, destacando os modos lídio e mixolídio e os ritmos afro-brasileiros, como o maxixe e o baião, dentre outros” (ZORZAL, 2008, p. 14).

A propósito dessa segunda fase Béhague (1979, p. 302) sustenta que “durante a década de 50, Gnattali tratou deliberadamente de afastar-se do nacionalismo musical. Orientou-se segundo modelos neo-românticos e neo-clássicos mantendo, todavia, um estilo frequentemente associado ao jazz sinfônico”.

3 | A SONATA PARA VIOLA E PIANO

Embora não haja dedicatória no manuscrito, essa partitura foi composta no Rio de Janeiro em 1969 para Pérez Dworecki, a seu pedido (PASSAMAE, 2009). A informação encontra respaldo na literatura, pois Barbosa e Devos (1984, p. 65) citam uma assertiva do compositor em que diz “eu sempre escrevi música para meus amigos (...)”.

Vale notar que a primeira audição da peça foi executada por Dworecki, em 22 de agosto de 1970, às 16 horas, num concerto de música de câmara dedicada à Juventude Musical de São Paulo, no Teatro Municipal daquela cidade, conforme *fac-símile* do programa do concerto.

O estilo composicional de Radamés Gnattali, segundo Leme (2009, p. 133) foi estabelecido “baseado na simplicidade e clareza de expressão, resultado da reação direta aos procedimentos formais e harmônicos característicos da estética do século XIX”.

A escolha da estrutura também não é aleatória, “já que, a forma ternária, historicamente sem desenvolvimento temático – se revela um molde bastante propício aos requintes de sonoridade resultantes de escolhas texturais e harmônicas” (CANAUD, 1991, p. 111).

4 | ANÁLISE: ESTRUTURA E FORMA

A análise das obras de Gnattali confirma um alto grau de controle composicional fortalecendo os dados biográficos que apresentam, segundo Leme (2009, p. 134), “Radamés como um compositor meticuloso”.

A peça de Gnattali segue uma ordem comum às sonatas de três movimentos. Ou seja, um primeiro movimento de caráter vivo, um segundo lento e o terceiro movimento também com um caráter vivo. A sonata, como “consequência evolutiva” da *suite*, mantém o Rondó como uma forma desejável para último movimento (GROVE, 1994; ZAMACOIS, 1979). É exatamente a forma que Radamés dá ao terceiro movimento

de sua sonata. O segundo movimento tem, historicamente, mais flexibilidade quanto à escolha formal. Na sonata para viola e piano, o compositor traz um apelo popular, se valendo da pouca variação e uma linha melódica *cantabile*, quase vocal, tudo isso dentro de uma forma ternária.

No primeiro movimento, foco deste estudo, comumente se utilizava a forma sonata, no entanto, Gnattali não faz uma seção de desenvolvimento tal qual se esperaria em uma sonata clássica, descaracterizando essa predileção formal. Utilizamos a análise articulatória proposta por Grela (1986) para averiguar onde situam os principais cortes estruturais do primeiro movimento (figura 1).

Dante Grela propõe algumas *áreas de análise* que são: análise estatística, paramétrica, articulatória, comparativa e funcional. A *análise articulatória* visa seccionar uma dada forma sonora (uma peça ou um trecho de peça). Os modos articulatórios, ainda segundo o autor, são: separação, justaposição, elisão, superposição e inclusão. Seguindo alguns *modos de articulação*, a forma sonora é dividida em unidades formais. Essas divisões são organizadas hierarquicamente em níveis formais seguindo da macroestrutura para a microestrutura.

A meticulosidade de Radamés pode ser vista no equilíbrio formal que o primeiro movimento apresenta. A análise aqui efetuada só atesta as impressões obtidas ao se ouvir a peça, e a percepção de equilíbrio das ideias musicais. A noção de equilíbrio está frequentemente associada a simetrias e proporções naturais como a *proporção áurea* (HOWAT, 1986). Em música, tanto Debussy (HOWAT, 1986) quanto Bartók (LENDVAI, 2001) se apropriaram da proporção áurea, e também da *série de Fibonacci*, como fatores estruturantes em suas obras.

De modo geral e bem simplificado, a proporção áurea pode ser vista como a divisão de um segmento, considerado como um todo, em dois semi-seguintos que devem corresponder a aproximadamente 61,8% e 38,2% desse todo. As partes do segmento (semi-seguintos) também podem estar sujeitos à nova proporção áurea (61,8% e 38,2% para cada novo semi-seguinto ou novo “todo”). Por outro lado, a série de Fibonacci é uma sequência numérica cuja forma mais representativa é {0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55...}, o número seguinte é sempre obtido por meio da soma dos seus dois antecessores.

A Sonata para viola e piano tem a proporção áurea como pontos estratégicos de articulação. Momentos próximos às transições de unidades formais importantes se encontram balanceados segundo a razão áurea.

Pela constante mudança de fórmulas de compasso, fez-se necessário, também, a contagem dos tempos (em semínimas) para ter maior precisão na demarcação das proporções. Na figura 1 essa contagem de semínimas é notada entre parênteses. Os números fora dos parênteses representam a contagem de compassos.

O primeiro corte estrutural, que separa a exposição da reexposição, divide a forma sonora segundo a proporção áurea, ou seja, o primeiro movimento possui 457 tempos de semínimas, a seção de reexposição se inicia depois de 282 semínimas

($457 \times 0,618 = 282,4$). No nível formal seguinte, as unidades formais são seccionadas, também, segundo a proporção áurea. A seção B corresponde a 61,8% da exposição, a seção A 38,2%, mantendo a mesma relação entre as partes. A exposição contém 282 semínimas, o *a tempo* localizado no compasso 32 é a introdução para B e marca essa separação. Esse compasso está a 109 semínimas do início correspondendo a aproximadamente 38,2% de toda a exposição.

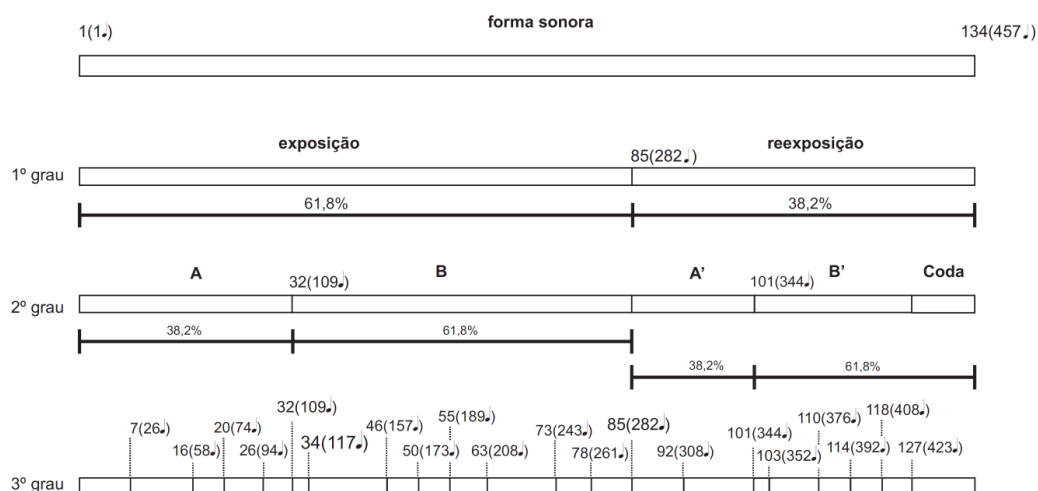


Figura 1: Análise estrutural segundo o modelo de Dante Grela.

A reexposição é constituída por A', B' e Coda. A soma dos tempos de B' e Coda correspondem a 61,8% da reexposição, mantendo a mesma relação existente na exposição. O compasso 101, na marcação *Lento*, serve de introdução para B', criando uma forte correspondência com a exposição.

5 | ANÁLISE: HARMONIA E MELODIA

Apesar de alguns autores apontarem o uso constante de elementos nacionais na obra de Radamés, como nos relata Passamae (2011), ele foi frequentemente criticado por uma suposta ausência de brasilidade. O uso recorrente dos acordes de nona, por exemplo – que também podem ser vistos na sonata (fig. 2) – trouxe comparações com o jazz norte-americano. Radamés, entretanto, mostrou-se elegante ao rebater as críticas:

O acorde americano, como ficou conhecido o acorde de nona, agradou muito o público e, se também era utilizado no jazz, era porque os compositores de jazz ouviam Ravel e Debussy. Aqui ninguém nunca tinha ouvido o tal acorde em outro lugar a não ser em música americana, e vieram as críticas. (BRESSION, 1979, p. 26).



Figura 2: O Acorde de nona em Debussy (Images: II - Hommage à Rameau, compasso 29) e em Radamés (Sonata para viola e piano, compasso 82).

Mesmo Tom Jobim, precursor da bossa-nova – movimento que sofrera os mesmos tipos de críticas –, também devota suas inspirações harmônicas a Debussy e Villa-Lobos antes do jazz norte-americano:

Gosto muito de harmonia. Estudei muito o Debussy, Claude-Achille Debussy (o americano me perguntou: *Debu...who?*). Muito bonito aquelas harmonias, o Villa-Lobos também tem harmonias incríveis... (JOBIM, 1993)

Sobre Radamés, Jobim (1993) diz: “Me ajudou muito. Ajudou toda essa geração que está aí. Um homem muito bom e um grande músico, um amigo excelente”. A amizade entre eles pode ser refletida nas preferências harmônicas:



Figura 3: Acorde de sete sons (escala dórica a partir da fundamental) em Jobim (Luiza, compasso 8, arranjo: Paulo Jobim) e em Radamés (Sonata para viola e piano, compasso 83).

A Sonata ainda apresenta os chamados *acordes com segundas adicionadas*, explorados por Vincent Persichetti no 5º capítulo, denominado *Added Note Chords*, de seu *Twentieth-century harmony* (1961) e por Villa-Lobos que também explorou os acordes de nona, onde são acrescentadas notas que fazem uma segunda com uma ou mais notas do acorde convencional que gera, por exemplo, acordes com terças maiores e menores ou com sétimas maiores e menores:

Tais formações são típicas do modernismo musical e, muito embora sua utilização não destrua as funções tonais em jogo, tal técnica faz parte de uma série de procedimentos que diversos compositores do século XX criaram justamente para desestabilizar o tonalismo. (CAMARA, 2008, p. 149)

Villa-Lobos

Acorde de sétima de "segunda adicionada"

Radamés

Acorde de nona

102

Figura 4: Acordes de segundas adicionadas em Villa-Lobos [baixo pedal] (das Cirandas: Terezinha de Jesus) e em Radamés (Sonata para viola e piano).

No que diz respeito ao tratamento melódico, embora a Sonata apresente sequência de notas características dos modos lídio e mixolídio, próprios dessa fase como apontou Zorzal (2008, p. 14), essas escalas não são consolidadas. A constante mudança de modos e o uso recorrente de cromatismos coloca a Sonata próxima à noção de pandiatonismo, termo utilizado para as peças ou passagens que utilizam sons de uma escala diatônica sem basear-se nas progressões harmônicas tradicionais e regras de conduções próprias do tonalismo. Termo propício para a música diatônica pós-tonal (SALLES, 2012). Esse aspecto melódico aproxima Radamés de Villa-Lobos, mais uma vez. Salles (2012), analisando o Quarteto de cordas nº7 de Villa-Lobos, evidencia esse mesmo tipo de tratamento das alturas.

Além da vivência na música popular que permitiu Radamés apropriar-se de técnicas e a trabalhar com grandes nomes desse gênero, o aprendizado de Radamés no ensino tradicional de música pode ser notado no tratamento dos motivos musicais, no desenvolvimentismo e alto grau de elaboração dos materiais. A figura 5 mostra alguns exemplos de elaboração do motivo inicial:

<p>Viola</p> <p>$\text{♩} = 112$</p> <p>motivo (a)</p> <p><i>f</i></p> <p>comp. 1</p>	<p>comp. 6</p>	<p>comp. 25</p>	<p>comp. 26</p>
<p>comp. 8</p>	<p>comp. 16</p>	<p>comp. 112</p>	<p>Lento</p> <p>comp. 127</p>

Figura 5: Elaboração dos motivos iniciais.

6 | CONCLUSÃO

O resultado do presente trabalho, configurado pela análise do primeiro movimento da Sonata para viola e piano (1969), repercute Gnattali como o personagem merecedor

de maior “sistematização e divulgação de sua obra”. No presente estudo, verificou-se as evidências de uma obra coesa, equilibrada, fruto de um ambiente sócio-cultural determinado e própria de uma época na qual todos os seus conhecimentos, seja da música popular ou erudita, contribuíram juntamente para a composição da Sonata para viola e piano numa miscelânea de cores harmônicas, resultando numa compreensão de um compositor livre.

Conforme mencionado, a meticulosidade de Radamés pode ser verificada no equilíbrio formal que o primeiro movimento apresenta, constatada pela presente análise que atesta as impressões obtidas ao se ouvir a peça, bem como a percepção de equilíbrio das ideias musicais. Essa noção de equilíbrio está associada a simetrias e proporções naturais como a proporção áurea e a série de Fibonacci que tanto Debussy quanto Bartók se apropriaram como fatores estruturantes em suas obras.

A sonata ainda apresenta os chamados acordes com segundas adicionadas, explorados por Villa-Lobos que também utilizou os acordes de nona. Além disso, a mudança frequente de modos e o uso recorrente de cromatismos aproxima a Sonata da noção de pandiatonismo, aspecto melódico que torna Radamés próximo de Villa-Lobos, constatado na análise do seu *Quarteto de cordas n.º 7* que evidencia esse mesmo tipo de tratamento das alturas, conforme já discutido na subseção anterior.

Gnattali é um personagem da terceira geração nacionalista brasileira. Sua Sonata para viola e piano é composição da sua segunda fase de criação, já sem as características do folclorismo direto da primeira fase. De qualquer modo, o compositor conserva o estilo musical de fácil e imediata compreensão, conforme já havia observado Béhague (1979). Decidia, assim, por escolhas que se destacam “por sua inserção no universo da música popular ou por seu contato com a música tradicional europeia”.

Não se pode, portanto, dissociar Radamés da música popular ou da música erudita. É essa mútua convivência a sua característica marcante. Suas peças de caráter erudito têm fortes influências do popular da mesma forma que as peças populares sofrem influências dos seus conhecimentos eruditos.

Sem caricaturas e cacoetes de uma brasilidade falsa, Radamés mostra um nacionalismo maduro, característica que é assumida pelo próprio compositor ao definir-se como um *neoclássico nacionalista*. Era dessa forma que Radamés se via como músico, ou seja, “inserido numa linhagem de compositores cuja produção altamente intelectualizada, tinha suas matrizes na música popular e seus respectivos contextos” (RABELLO apud CANAUD, 1991, p.116).

Assim, em vista do exposto e aproveitando o pensamento de Leme (2009, p.137) pode-se afirmar que, o fato relevante é que “num período em que a chamada ‘música séria’ já não admitia certas manifestações ‘anacrônicas’, a obra de Radamés foi (e é) o atestado de uma personalidade extremamente segura de si no campo musical”. Desinteressou-se, assim, “em se adequar à ordem vigente, tampouco de superá-la. Em vez disso, mostrou em sua obra traços de um ecletismo imenso, contribuindo especialmente para a quebra de paradigmas não estilísticos, mas ideológicos”.

Em resumo, como atesta seu discípulo e colega Rafael Rabello, “dentro da música contemporânea sua maior contribuição foi a quebra dos preconceitos. Ele mergulhou fundo na brasilidade, fez uma loucura e foi completo” (CANAUD, 1991, p.102).

REFERÊNCIAS

AGAWU, Kofi. *Analyzing music under the new musicological regime*. Music Theory Online, v. 2, n. 4, 1996.

BARBOSA, Valdinha e DEVOS, Anne Marie. *Radamés Gnattali: o eterno experimentador*. Rio de Janeiro: Funarte, 1984.

BÉHAGUE, Gerard. *Music in América Latina: an Introduction*. New Jersey: Prentice Hall, 1979.

BRESSON. Bruno Cartier. *Uma história que conta como os violinos chegaram aos arranjos do samba*. O Estado de S. Paulo. 19.03.1979. p. 26.

CAMARA, Fábio Adour da. *Sobre Harmonia: uma proposta de perfil conceitual*. 2008. Tese (doutorado em educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CANAUD, Fernanda Chaves. *Interpretação da obra pianística de Radamés Gnattali através do conhecimento da música popular urbana brasileira*.1991. Dissertação (Mestrado em música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

DANJAS, Kilder. *Canção e Dansa para Contrabaixo e piano de Radamés Gnattali: estudo de aspectos técnico – interpretativos*.2008. Dissertação (Mestrado em música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GRELA, Dante. *Serie 5: lamusicaeneltiempo*. Rosário: [s.n.], 1987. 48p.

HOWAT, Roy. *Debussy in Proportion: a musical analysis*. Londres: University Cambridge Press, 1983

JOBIM, Antônio Carlos. Fundação Padre Anchieta – TV Cultura – Programa Roda Viva, São Paulo, 1993. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BmPrm3j8yUs>>. Acesso em 20 jul 2015.

LENDVAI, Ernő. *BélaBartók: an analysis of his music*. Londres: Lesurc, 1971

LEME, Antônio Carlos Junior. *Três Valsas para Piano de Radamés Gnattali: uma abordagem analítico – interpretativa*. 2009. Dissertação (Mestrado em música) – UNICAMP, Campinas, 2009.

MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. 6ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981.

SALLES, Paulo de Tarso. Haydn, segundo Villa-Lobos: uma análise do 1º movimento do Quarteto de cordas nº 7 de Villa-Lobos. *Per Musí*, Belo Horizonte, n.25, 2012, p.27-38.

SANTOS, Rafael dos. Análise e considerações sobre a execução dos choros para piano solo Canhôto e Manhosamente de Radamés Gnattali. *Per Musí*, v.3, Belo Horizonte; UFMG, 2001.

OLIVEIRA, Heitor Martins. Teoria, análise e nova musicologia: debates e perspectivas. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 100-114, dez. 2008.

PASSAMAE, Maria Aparecida dos Reis Valiatti. Entrevista de Maria Aparecida dos Reis Valiatti Passamae em julho de 2009. São Paulo. Voz. Residência.

_____, Radamés Gnattali, a era Vargas, o rádio e a construção da identidade nacional. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia/MG. *Anais ...* Uberlândia: Anpom, 2011. p. 1.040 – 1.045.

SADIE, Stanley. Dicionário Grove de Música (Edição Concisa). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ZAMACOIS, Joaquin. *Curso de formas musicales*. 4^a ed. Barcelona: Labor, 1979.

ZORZAL, RicieriCarlini. *Dez Estudos para violão de Radamés Gnattali: estilos musicais e propostas técnico-interpretativas*. 2005. Dissertação (Mestrado em música) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2005.

ANÁLISE DE *FUMEUX FUME PAR FUMÉE* DE SOLAGE: UMA BREVE APROXIMAÇÃO ENTRE ARS SUBTILIOR E MADRIGAL

Victor Martins Pinto de Queiroz

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto
de Artes

São Paulo - SP

Mauricio Funcia De Bonis

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto
de Artes

São Paulo - SP

RESUMO: Esse trabalho propõe uma análise contrapontística da obra *Fumeux fume par fumée*, de Solage, buscando apontar as especificidades do contraponto medieval ao mesmo tempo em que esclarece as particularidades do período posterior à Ars Nova, a Ars Subtilior, propondo um registro de suas semelhanças com o madrigal renascentista na exacerbação do cromatismo.

PALAVRAS-CHAVE: Ars Subtilior, contraponto medieval, cromatismo

ABSTRACT: This paper proposes an analysis of the counterpoint in *Fumeux fume par fumée* by Solage, pointing out the specific procedures of medieval counterpoint and at the same time making clear the characteristics of the period that follows the Ars Nova, Ars Subtilior, registering its similarities with the renaissance madrigal in their exacerbation of chromaticism.

KEYWORDS: Ars Subtilior, medieval

counterpoint, chromaticism

1 | INTROITUS

Apeça *Fumeux Fumepar Fumée*, de Solage, se costuma enquadrar pelos historiadores num dado e breve momento histórico interposto à Idade Média e ao Renascimento musicais. Os limites desse período têm dado origem a um novo debate, tal a profusão de um repertório distinto e da denominação que o acompanha: a *Ars Subtilior*. A autora responsável pela sugestão do nome (Günther, 1963) encontra a feliz coincidência entre datas significativas na história política medieval e na história da música. O maior compositor da *Ars Nova*, Guillaume de Machaut, falece em 1377. O período de transição a que ela associa a nomenclatura *Ars Subtilior* coincidiria, ao mesmo tempo, com a produção imediatamente posterior à morte de Guillaume de Machaut e com o Grande Cisma da Igreja Católica, dividida entre Roma e Avignon de 1378 a 1417.

Em um extenso levantamento desse repertório em busca de sua caracterização mais precisa como produção distinta e homogênea o suficiente para justificar sua separação em outro período histórico (e em um tão breve), Smilansky (2010) propõe uma expansão desses

limites, compreendendo a *Ars Subtilior* entre 1360 e 1440, aproximadamente. Do ponto de vista estritamente contrapontístico, pode-se afirmar que os procedimentos fundamentais da composição polifônica nesse período seguem aqueles do período imediatamente anterior.

O que se há-de fazer aqui, é a análise contrapontística da peça de Solage supracitada, a fim de explicitar a forte relação que esta apresenta com o contraponto da predecessora, *Ars Nova*, e aproximar, tanto quanto possível, seu *modus operandi* daquele próprio de outro momento tido por maneirista, a saber: o fim do Renascimento, os madrigais profanos. Por se tratar de uma peça muito antiga e que foge muito da “norma” vigente à sua época, *Fumeux Fume par Fumée* enfrenta graves problemas de editoração. Por isso, faz-se necessário informar de pronto que, no presente trabalho, utilizar-se-á a edição proposta por Lefferts (1988), que quase não foi questionada senão em alguns poucos momentos, indicados no texto e justificados.

2 | FUMEUX FUME PAR FUMÉE DE SOLAGE

A obra em questão é uma canção profana para três vozes masculinas graves. A formação em si já delimita muito do que se poderá perceber como textura ao longo da música, como a circunscrição do material intervalar global quase sempre ao âmbito de uma oitava, com as vozes bem próximas e se entrecruzando o tempo todo. Outra característica da obra, é que seu texto, escrito por Eustache Deschamps, é bastante enigmático. O poema comenta breve e misteriosamente os hábitos dos *Fumeux* (palavra que pode significar tanto “fumantes” como “iracundos”), uma espécie de sociedade secreta citada também em alguns outros poemas do período. Se alguma inferência se pode fazer da relação texto e música, esta seria, exatamente, direcionada à maneira como Solage constrói uma percepção modal fugidia através do uso do cromatismo, aproximando-se do texto cujo significado é bastante insólito e, poder-se-ia dizer, esfumaçado, nevoento.

Partimos, então, de comentários mais gerais: *Fumeux Fume* pode ser dividida em três partes, de acordo com suas cadências: a primeira sobre Fá, mais fraca e menos conclusiva; a segunda sobre Mi_♭, nota pouco comum enquanto ponto de parada; e a cadência final, também sobre Fá. Disto, depreendemos ser *tertius* (modo 5, “lídio” em nomenclatura posterior) o modo sobre o qual a peça é construída. A peça chama também a atenção pelo registro vocal de que se utiliza: três vozes graves, sendo que um Mi_♭ gravíssimo aparece para duas delas, Contratenor e Tenor *Fumeux*, na cadência supracitada. Ainda que não fosse fixa a afinação na época em questão, esta é, certamente, uma ocorrência notável.

Antes de proceder à análise de cada uma das partes individualmente, faz-se necessário explicação dos símbolos utilizados nas figuras. As siglas c.p. e c.n. referem-se, respectivamente, às alterações por *causa pulchritudinis* e *causa*

necessitatis (seguindo a nomenclatura utilizada desde a própria *Ars Nova* para as inflexões da *musica ficta*). As ligaduras plenas indicam as relações de sensível inferior ou superior produzidas pelas alterações, ao passo que as ligaduras tracejadas indicam delineamentos melódicos incomuns. As notas entre parênteses representam a expectativa produzida pela alteração ou encontro intervalar anterior (levando em consideração o contexto em que aparecem). Subdivisões das partes são indicadas pelas barras tracejadas de compasso. As letras minúsculas que se encontram sob as notas servem apenas para auxiliar o leitor e indicam os trechos comentados ao longo do texto.

Fumeux Fume Par Fumée

Eustache Deschamps

Solage

The musical score consists of three staves. The top staff is for the voice [F]umeux, the middle for the contratenor [C]ontratenor, and the bottom for the tenor [T]enor Fumeux. The music is in a medieval style with various accidentals and ligatures. Annotations include 'c.p.' (crescendo), 'c.n.' (crescendo), 'acorde cadencial', 'extensão cadencial', and 'Fim da Frase A'. Letters a through m are placed below notes to indicate specific intervals or alterations.

Exemplo 1: Início de *Fumeux fume par fumée*. Fonte: LEFFERTS, 1988

Já nessa primeira parte (figura 1), podemos perceber o uso do total cromático. O uso das alterações neste trecho, porém, é mais facilmente explicável do que nos demais: a distinção entre embelezamento e necessidade se mostra mais clara e precisa. O primeiro Dó# (a) é sensível do Ré que o sucede, no compasso seguinte. O mesmo vale para (b). Enquanto a alteração (a) não implica nenhuma outra, o embelezamento que ocorre em (b) gera a alteração (c), Si#, por necessidade (evitando a quinta aumentada entre os extremos). Assim também (d) produz (e), apesar de o intervalo evitado ser, agora, o trítono. A alteração (d), porém, que cria uma sensível superior, não tem sua expectativa cumprida, pois o que se segue é a alteração (f), Réb, em vez do Ré esperado. Esta última alteração, porém, não se nos mostra tão clara em relação à sua origem: poder-se-ia alegar que a alteração (f) é necessária para evitar o delineamento de trítono com a voz inferior (láb), porém este tipo de sucessão intervalar acontece, às vezes, entre notas de uma mesma voz, no decorrer da peça. A função de embelezamento enquanto sensível superior de Dó, contudo, é evidente, mas não podemos garantir sua prioridade. O Si \flat do compasso sétimo (g) é necessário

por dois motivos: primeiro para evitar o trítano entre as vozes e segundo, para evitar o cromatismo Ré₂ - Dó - Si₁.

Chega-se enfim, a uma pequena divisão no seio desta primeira seção: onde surge a alteração (h) temos algo como que uma “cadência suspensiva”. A peça, que até então vinha movida, para sobre estes intervalos de longa duração, cuja expectativa é debruçarem-se sobre as notas indicadas entre parênteses – modelo cadencial universal para o século XIV e boa parte do século XV. Mas não é apenas por conta dessa expectativa que se viu, aqui, a divisão intermediária no discurso: a expectativa é frustrada e, além disso, encontramos dois intervalos melódicos muito incomuns – segunda aumentada no Fumeux e trítano no Contratenor. Dada a tradição de se evitar esses intervalos em uma construção melódica, e somando-se a isso o papel que o encaminhamento 3M-4J representa nesse repertório, sustenta-se a hipótese de haver, aí, cesura, amenizando o choque do encaminhamento, e resolvendo o contraponto (que também parece se resolver no cruzamento das vozes, tal como comentaremos adiante).

As alterações (i1, i2, j, l1, l2) estão todas implicadas: ao rebaixar o Ré (i1) e fazê-lo sensível superior de Dó, Solage exclui Si₁ tanto como intervalo harmônico (terça diminuta) quanto como melódico (dois semitons consecutivos), tal qual em (f) e (g). Por fim, a mais difícil explicação a ser dada nesta primeira seção cabe a (m). A alteração em questão produz um salto de trítano, Fá - Si₁, bastante estranho, apesar da pausa que há entre as notas. Temos aqui a primeira cadência da peça, e nessa situação, justifica-se o uso do Si₁. Como dissemos, no início desta análise essa é a mais fraca das três cadências e este é um dos motivos. Não obstante o repouso sobre Fá não ocorrer simultaneamente entre os extremos, ser abandonado logo após atingido e a voz central possuir uma apojatura, ocorre ainda que os caminhos das vozes Contratenor e Tenor Fumeux estão trocados: as conduções mais esperadas seriam: Lá – Sol – Fá, Contratenor; Dó – Lá – Si₁ – Ré – Dó, Tenor Fumeux. De certa forma, essas são as conduções realizadas, porém mascaradas pelos cruzamentos; Solage se valerá deste recurso para construir as mais intrincadas peripécias contrapontísticas de seu discurso em *Fumeux Fume*. Ainda nesse caso, observa-se já um procedimento caro a Dufay, Binchois e todo o século XIV, a amenização do movimento melódico cadencial de sensível através do recuo de um grau e do salto de terça menor (voz superior).

2

16 **B**

20

c.p. c.n. c.p. c.n. acorde cadencial Fim da Frase B

i1 j l1 m

c.n. l2

c.n. i2

Exemplo 2: Continuação da primeira parte de *Fumeux fume par fumée*. Fonte: LEFFERTS, 1988

Nesta segunda seção, diferentemente do que se pôde ver na anterior, não se encontra utilizado o total cromático: a nota $S_{i\flat}$ não aparece sequer uma vez no trecho. A imbricação das conseqüências de uma alteração nesse trecho é, também, muito mais notória do que no primeiro: como vemos, para cada alteração *causa pulchritudinis* correspondem pelo menos outras duas *causa necessitatis*.

Logo após a cadência sobre Fá na seção anterior, ocorre um Lá \flat sensível superior de Sol. A partir daí, começa uma reação em cadeia que faz gerar a maior parte dos acidentes que se hão de seguir, a começar pelo Lá \flat seguinte (a), reflexo do primeiro, a fim de evitar a falsa relação entre as vozes, relacionadas pela imitação diminuída à metade, o que tornaria um possível Lá \natural muito mais perceptível. E, sendo assim, (b) é de fácil explicação: devido à bemolização que ocorre em (a), não poderia haver aqui $S_{i\flat}$, pois isso implicaria um intervalo de sétima diminuta delineado entre os extremos. E, finalmente, em (c), segue a bemolização de Lá, a título de coerência, encerrando o ciclo gerado pela primeira alteração, ainda na seção anterior, de Lá \natural para Lá \flat .

Com a alteração (d), inicia-se uma nova série de alterações: o rebaixamento de Sol \natural para Sol \flat causa as alterações (e), (f) e (g), que causa (h), por sua vez. Em (e), (g) e (h), a nota Mi é rebaixada: no primeiro, para evitar que uma terça diminuta seja atacada; no segundo, para evitar a mesma terça diminuta, porém, aqui, fruto do movimento de dois semitons melódicos consecutivos; e, no terceiro, para evitar que se ataque uma primeira aumentada, uma vez que há um uníssono entre as vozes Fumeux e Contratenor. Por último, a alteração (f) surge para evitar, mais uma vez, a quinta diminuta entre vozes extremas.

Chega-se, então, a um momento mais instável do contraponto, onde apesar das

alterações por necessidade, pode-se ouvir, ainda que fugazmente, um intervalo de trítono entre vozes extremas, no compasso 21, fruto de uma dupla bordadura Si_b – Sol – Lá. Tudo decorre do embelezamento através do qual se produz o primeiro Ré_b do trecho, como se pode ver em (i1): para evitar a terça diminuta, ocorre o Si_b, em (i2); e o Mi_b, em (j), por motivo de escrita – o embelezamento (i1) é facultativo, mas uma vez que se opta por fazê-lo, só se pode efetuar por rebaixamento (jamais poderia este Ré_b ser enarmonizado para Dó_#) e, assim, impede o uso de notas que impliquem cromatismo se postas depois de si, a saber, o Ré_#. Assim como houve no trecho anterior em relação ao Lá_b, também aqui o Ré_b se manterá, por motivo de coerência do contraponto, como vemos em (l1), resultando em (l2) e (m): para evitar o ataque de uma terça diminuta e para evitar dois passos de segunda menor consecutivos, respectivamente, conforme houve entre (d), (e) e (g).

É após esse momento que ocorre a primeira grande cadência da peça, segundo todos os passos esperados numa composição deste período: o movimento contrário das vozes extremas, a dupla sensível e o repouso sobre quinta e oitava. Porém, as alturas responsáveis pela constituição destes intervalos de repouso são muito incomuns quando do cumprimento dessa função específica: o Si_b é uma nota comum no discurso, enquanto nota de passagem melódica que faz evitar o trítono em diversos momentos, especialmente no modo de Fá, modo em que está escrita *Fumeux Fume*, e também no modo de Ré, contudo, dificilmente se constitui como a nota mais grave de um repouso; o Mi_b, por sua vez, é de mais rara aparição melódica, sua aparição como nota de repouso, sobre a qual se faça uma cadência, é, de fato, um portento, tendo-se em consideração o repertório de que tratamos. E, não bastasse tudo quanto vimos falando, há ainda mais um fator que acentua o caráter inusual do encontro: o registro em que se encontra, a saber, o extremo grave. É claro que tamanha surpresa, que se deve ter produzido nos ouvidos da época (se já se faz produzir em nossos), tem uma função estrutural dentro da composição de Solage: se a primeira cadência, que se deu sobre a finalis do modo, era inconclusiva já em sua construção, obnubiladora da assertividade própria de um movimento concludente; nada diz, neste caso, não se ter chegado ao fim da composição, senão a estranheza do ponto de parada.

Chegamos, assim, à parte final da peça, e que se configura como a mais complexa de todas, cujo contraponto obriga o compositor a se valer de falsas relações que se transcrevem por enarmonizações.

Exemplo 3: Segunda parte de *Fumeux fume par fumée*. Fonte: LEFFERTS, 1988

A frase começa exatamente de onde a anterior parou, exceto que Contratenor e Tenor Fumeux trocam de oitava entre si. No segundo e terceiro compassos do trecho (c. 26 - 27), surgem as primeiras alterações da frase: o Si₄, embelezamento em sua primeira aparição (a) e necessidade, na segunda (b) - para manter a coerência da linha melódica e a função de sensível que tem em ambas, mas cujo peso é maior na segunda, pelo movimento cadencial que realiza (cadência de Dufay). O Si₅ que sucede (c) é sensível superior do Lá que o segue, embelezamento facilmente explicável, mas que introduz os compassos de maior ousadia de toda a peça e talvez até de todo esse repertório. Pois que ao Lá seguirá o Sol₄, sua sensível inferior, resultando em dois passos consecutivos de semitom, e obrigará a sustentização de Dó, para evitar o trítone entre as vozes extremas, como se pode ver em (d1) e (d2). Atente-se ainda para as linhas melódicas pouco convencionais produzidas pelo encaminhamento do Fumeux: o Contratenor canta Sol – Lá – Dó₄ – Fá (grave), ou seja, um delineamento de trítone que culmina em uma nota sustentizada, e que é abandonado, em seguida, por um salto de sexta menor descendente. O conjunto de intervalos formados (3m-3M, o que hoje conhecemos por tríade menor), levando em consideração os acidentes que o compõe, teria por destino mais provável as notas entre parentêses, considerando-se o que é convencional em termos do contraponto da época. Entretanto, o que se passa

frustra todas as expectativas criadas: o Sol \sharp se mantém, enarmonizando-se em Lá \flat , como vemos em (e); o Dó \sharp , conforme mencionado acima, salta para Fá; enquanto o Mi vai para Fá, a única voz a se mover de uma maneira convencional, embora não se tenha dirigido rumo ao seu destino mais provável no caso – Ré. Importante lembrar que a alteração do Lá ocorre para que este funcione como sensível superior de Sol, e por isso ocorre a enarmonia, uma vez que a função melódica descendente cabe ao bemol e não ao sustenido. Pode-se ainda observar nessa frase mais delineamentos incomuns das vozes: o de sétima menor presente no Tenor Fumeux (Fá – Si \flat – Sol) e, novamente, o de trítono, no Contratenor Fumeux (Fá – Sol – Si \sharp). Claro que este Si \sharp tem de possuir uma justificativa contrapontística, uma vez que produz semelhante delineamento: ele é parte da dupla sensível de um “acorde” cadencial sobre Fá (Sol/ Si/Mi).

Como se poderia esperar da peça, mais uma vez a expectativa produzida é frustrada, porém de maneira mais branda: a solução do contraponto é muito mais clara e explicável. Todas as vozes seguem um caminho plausível, porém as conduções do Contratenor e do Tenor Fumeux estão trocadas, sendo que não há a resolução Sol – Fá, substituída, aqui, por Sol – Lá \flat . É importante perceber que a melodia inusual do Fumeux que apareceu nos compassos 29 - 32, reaparece transposta quinta abaixo; contudo, as alterações que eram predominantemente motivadas por embelezamento na primeira vez em que apareceram, na versão transposta são causadas por necessidade: é por conta do Lá \flat em (g) que o Mi \flat de (h) se justifica, acima de tudo; (j1) é a dupla sensível do acorde cadencial no compasso 34, e, embora (l2) seja semelhante a (e) em justificativa, a alteração (n), que a segue na melodia, também é fruto de necessidade. Os acidentes que ocorrem no Tenor Fumeux também são todos necessários: (i) evita uma segunda aumentada; (l2), o ataque de uma terça diminuta (sempre em relação ao baixo); e (m), uma quarta aumentada melódica. Acontece, então, ser na linha do Contratenor onde ocorrem as alterações de embelezamento: (g), em que o Lá \flat ressignifica o Sol que o antecede, transformando-o em sua sensível, e que funciona, ao mesmo tempo, como sensível superior do Sol vindouro, de quem o Fá \sharp em (j2) é sensível inferior. Dessa forma, tem-se que o Fumeux e o Contratenor invertem seus papéis durante os compassos 33 - 36. Isso pode ser uma estratégia do compositor que, tendo optado pela repetição transposta, fez criar uma nova ordem no discurso, trazendo o que estava em segundo plano para o primeiro, uma vez que o que estava em evidência passou a repetir-se (ainda que não estritamente) e, portanto, a informar menos. Isto justificaria o delineamento incomum da melodia do Contratenor, assim como seus acidentes serem responsáveis por todos os que ocorrem no trecho. Vale ressaltar ser o Contratenor a voz mais aguda, neste momento da peça.

A partir de então, o tecido contrapontístico da peça volta ao nível inicial: nele se pode encontrar muitos acidentes, mas nada comparado ao paroxismo do trecho que acabamos de analisar. Do compasso 36 (ponto de chegada do trecho anterior) ao compasso 40, podemos ver uma composição muito mais comportada, sendo Si \sharp

o único acidente a aparecer, acidente muito comum em composições sobre o modo de Fá. Em 41, os acidentes voltam a aparecer com a frequência com que fizeram aparecer na maioria da peça, a começar pelo embelezamento Sol \sharp (p1) e o Si \flat (p2), necessário para evitar uma sexta aumentada entre os extremos, alteração que gera, a longo prazo, um delineamento de trítono no Tenor Fumeux. A alteração (q) evita dois passos de semitom consecutivos, mas também faz do Si \flat a sensível de Dó. Ambos os Si \flat encontrados em (r) e (s) se prestam a evitar um trítono com o baixo, o primeiro é a nota superior do intervalo evitado e, o segundo, o próprio baixo em relação ao qual se daria a dissonância em questão. E, finalmente, o último Si \flat , visível em (t), é devido à cadência final, funcionando como dupla sensível: é a única nota da edição de referência acerca da qual discordamos, uma vez que esta nota consta, lá, bemolizada.

3 | CONCLUSIO

Após a incursão pelo contraponto dessa peça, podemos dizer que, embora seja seu status claro de exceção, é possível depreender de sua análise uma série de procedimentos comuns ao contraponto da época, que se fizeram observar mesmo nos trechos mais acidentados da peça, e algumas observações prioritárias no tratamento dado à condução de vozes. O primeiro seria, certamente, a questão do tratamento da dissonância: ainda embora o conceito não estivesse tão claramente definido como estará no Renascimento, pode-se perceber claramente um conjunto de sonoridades evitadas de modo sistemático pelo compositor. A primeira de todas, aquela de um trítono atacado sem preparação entre as vozes extremas, principalmente, mas também entre a voz intermediária e o baixo. Aliás, pode-se perceber que o tratamento das dissonâncias só é severo quando elas envolvem o baixo: o contraponto é sempre contraponto das vozes superiores para com ele. Nas poucas ocasiões em que se pode encontrar um trítono entre o baixo e qualquer outra voz, este foi preparado de alguma forma. Outras dissonâncias evitadas sistematicamente na verticalidade do discurso são os intervalos aumentados e diminutos, quaisquer que sejam, principalmente em relação ao baixo. Ainda no âmbito vertical, pode-se dizer que o intervalo que é evitado a todo custo é a segunda menor, e ainda que, quando se trata dela, sua aparição é reduzida, independentemente das vozes que a produzam.

No âmbito horizontal, a peça é bem mais licenciosa. Poder-se-ia dizer tolerarem-se diversas infrações, desde que a verticalidade se mantivesse mais ou menos conforme a certas recomendações. É claro que não encontramos estas liberdades melódicas o tempo todo durante a peça: grande parte do tempo as vozes agem de acordo com o que se delas espera nesse repertório; mas quando o desenvolvimento melódico de uma das linhas se faz acidental, alguma das vozes acaba por ter sua constituição melódica implodida, recorrendo a saltos incomuns e delineamentos dissonantes, para manter a ordem vertical “intacta”. Tanto que podemos encontrar diversas melodias

inusuais ao longo da peça, mas nenhuma configuração intervalar esdrúxula.

O incremento da complexidade cromática, notacional, rítmica e melódica comum à *Ars Subtilior* e enfatizados como elementos comuns a esse estilo por Smilansky (2010) podem levar à sugestão de abordagem desse repertório como uma forma de maneirismo a partir do universo do contraponto medieval, em livre analogia com as derivações do contraponto renascentista observadas nos madrigais seiscentistas. A iniciativa de se levar às últimas conseqüências a rede de implicações cromáticas da *causa necessitatis* na peça de Solage tem uma série de semelhanças, por exemplo, com a conhecida peça de Adrian Willaert publicada em citação crítica por Giovanni Artusi, *Quid non ebrietas*.

REFERÊNCIAS

SMILANSKY, Uri. **Rethinking Ars Subtilior**: context, language, study and performance. Exeter, 2010. 328p. Tese (Doutorado em Estudos Medievais). University of Exeter, 2010.

HU, Zhuqing. **On the Theory and Practice of Chromaticism in Renaissance Music**. Amherst, 2013. 539p. Dissertação (Bacharelado em Artes). University of Amherst, 2013.

LEFFERTS, Peter M. Subtilitas in the tonal language of Fumeux Fume. **Early Music**, Oxford, v. 16, No. 2, p.176-183, 1988.

GUNTHER, Ursula. Das Ende der ars nova. **Die Musikforschung**, Kassel, v. 16, p.105-121, 1963.

AS ALTERAÇÕES NA PERCEPÇÃO MUSICAL DE PESSOAS COM EPILEPSIA DE DIFÍCIL CONTROLE, UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE MODELO DE COGNIÇÃO, FUNÇÕES MUSICAIS E MUSICOTERAPIA

Fernanda Franzoni Zaguini

Musicoterapeuta

CPMT 305/16 - PR Curitiba - PR

Clara Márcia Piazzetta

UNESPAR, Campus Curitiba II, Faculdades de Artes do Paraná

CPMT 0037/95 - PR Curitiba - PR

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo bibliográfico das funções musicais, modelo de cognição musical e operações mentais multimodais em pessoas com cérebros sem lesão e com epilepsia. Os dados bibliográficos foram coletados na PubMed, na Biblioteca Virtual em Saúde e Revista Brasileira de Musicoterapia com os descritores: processos cognitivos, funções auditivas, epilepsia e musicoterapia. Este artigo tem por objetivo: estabelecer uma discussão sobre o modelo de percepção musical e o processamento auditivo cerebral até a *gestalt* auditiva descrito por Koelsch (2005, 2011), mostrando a importância destes conhecimentos para o trabalho musicoterápico na reabilitação neurológica de pacientes com epilepsia. Os estudos demonstram que os pacientes com epilepsia temporal do lado esquerdo têm perdas da capacidade de identificação de melodias e do lado direito têm perdas na capacidade de

identificação de emoções com a música. Esses resultados do processamento da audição em pessoas com epilepsia vêm colaborar com a demanda de novas pesquisas na área da musicoterapia como tratamento.

PALAVRA-CHAVE: musicoterapia, epilepsia, modelos de cognição musical, funções musicais.

ABSTRACT: This paper presents a bibliographic study of musical functions, model of musical cognition and multimodal mental operations in human brains without injury and with epilepsy. Bibliographic data were collected in PubMed, the Virtual Health Library and Journal of Music Therapy with the descriptors: cognitive processes, auditory function, epilepsy and music therapy. The major aim of this study is to establish a discussion concerning the musical cognition model and the auditory cerebral processing up to the auditory *gestalt* as described by Koelsch (2005, 2011) showing the importance of this knowledge to the music therapy work in neurological rehabilitation of patients with epilepsy. The studies demonstrate that patients with left temporal epilepsy have losses of melodies identification ability whereas patients with right temporal epilepsy have losses in the ability to identify emotions with music. These results collaborate in new research areas of application of music therapy as a treatment.

KEY-WORDS: music therapy, epilepsy, model

of music cognition, musical functions.

1 | INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre a ação da música no cérebro de pessoas aumentaram significativamente na última década. Os campos emergentes nesses estudos são as neurociências, neurologia, psicologia da música e musicoterapia. Mapeamentos de funções musicais e modelos cognitivos envolvem pessoas com lesões neurológicas, tais como, a epilepsia do lobo temporal e pessoas sem lesões. Os estudos de musicoterapia e epilepsia trazem informações sobre a eficiência do tratamento com a música, operando na ação de neurotransmissores e neuroplasticidade.

A epilepsia de difícil controle, como o nome sugere é uma condição difícil de estabelecer uma medicação eficaz e que reduza o aparecimento de crises, sendo o tratamento cirúrgico mais indicado para este caso. Trata-se de uma lobectomia temporal anterior ressecção da amígdala, hipocampo e porção anterior do lobo temporal, ou seja, nos dois hemisférios cerebrais, direito e esquerdo. Uma cirurgia como esta, pode comprometer algumas funções neurológicas quanto à memória e localização espacial dependendo se a cirurgia lesionou o lobo temporal direito ou esquerdo.

O neurofisiologista Fulton (1953) apresentou uma das mais importantes conquistas da neurofisiologia: a “lobotomia seletiva” em áreas mesiais que traz o alívio da dor sem o comprometimento intelectual, pela via anatômica em que se iniciam as crises de epilepsia psicomotora, procedimento este que é aplicado até os dias de hoje. No contexto médico a epilepsia é um conjunto de manifestações clínicas que implicam numa disfunção neuronal temporária, ou seja, são descargas elétricas anormais e excessivas, sendo a epilepsia do lobo temporal a forma mais comum da doença e a de mais difícil controle (MENEGUELLO et al., 2006). Para o autor, essas descargas elétricas excessivas encontram onde a via auditiva tem seu destino final, (córtex auditivo primário e secundário), após passar por várias estruturas do sistema auditivo periférico e central. Portanto, o processamento saudável dos estímulos auditivos necessita da integridade anatômica e funcional de todas as estruturas envolvidas nas vias auditivas. Assim, estudos aprofundados no sentido da compreensão do alcance da música na modulação de sistemas neurais, poderão permitir o entendimento da ação da música no cérebro enquanto tratamento.

Para a neurologia a audição musical pode ser explicada, segundo Levitin (2006), como vibrações de moléculas de ar que chegam aos tímpanos, fazendo com que a membrana timpânica vibre para dentro e para fora, constituindo então uma frequência audível. Essa ação comprova que a membrana auditiva conduz estímulos auditivos na forma de vibração do som e podemos reconhecê-los em fração de segundos. Esses estímulos podem ser gerados pelos elementos musicais como ondas sonoras que possuem frequências específicas, sejam através de diferentes instrumentos musicais,

canções, ou a entonação de uma frase.

Stefan Koelsch (2005, 2011), desenvolveu um modelo cognitivo da audição musical, que oferecem uma compreensão sobre os primeiros estágios do processamento cerebral, pois para ele os estímulos auditivos são traduzidos em neurosinais ou sinais elétricos de alta frequência pela cóclea e, progressivamente, transformados no tronco encefálico auditivo, pois são estruturas que envolvem a emoção e controle do comportamento emocional.

Nos seus estudos demonstra a lateralização das funções e os aspectos cognitivos da experiência musical, considerando o funcionamento do hemisfério direito (HD) e hemisfério esquerdo (HE), as crises epiléticas põem em evidência o mecanismo de funcionamento das áreas cerebrais, possibilitando o estabelecimento de uma relação entre determinadas alterações do comportamento e as funções psíquicas. Os estudos das funções musicais (CORREIA, 1998, 2000) podem colaborar com a reabilitação dos pacientes neurológicos através de atividades musicoterapêuticas.

Em meados de 1990, Michael Thaut sistematizou a proposta denominada “Musicoterapia Neurológica” e por ele definida como, “aplicação terapêutica da música para estimular mudanças nas áreas cognitivas, motoras e de linguagem após doença neurológica”. (MOREIRA et al., 2012). Para o autor as experiências musicais pelas experiências musicais como, ouvir, tocar, compor, cantar, etc., acionam áreas não musicais. A prática clínica da musicoterapia pode oferecer aos pacientes neurológicos possibilidades de ampliar novas habilidades de apreender e reaprender. Os musicoterapeutas na área da reabilitação utilizam os elementos da música - ritmo, melodias e harmonia - e os parâmetros do som - timbre, altura, intensidade, andamento – para propor atividades de acordo com os objetivos terapêuticos definidos anteriormente a cada caso.

Neste trabalho será apresentado o modelo apresentado pelo Koelsch (2005, 2011) das etapas de percepção musical que estão relacionados com a linguagem. Com base na musicoterapia neurológica, confirmou-se a importância do conhecimento de modelos de cognição musical para o entendimento das intervenções musicoterapêuticas com essa clientela. Neste trabalho será apresentado o modelo apresentado pelo Koelsch (2005, 2011) das etapas de percepção musical que estão relacionados com a linguagem.

Os estudos sobre música e cérebro vêm contribuindo cada vez mais para pesquisas no campo da musicoterapia através de parâmetros baseados no conhecimento e na validação dos resultados. (BROTTONS in PFEIFFER e ZAMANI, p 15, 2017). A partir disso, os objetivos deste trabalho são: buscar na literatura os estudos descritivos das capacidades musicais de pessoas com epilepsia, estudar o modelo cognitivo de Stefan Koelsch e investigar possíveis relações com os estudos de Correia (1998), Maguire (2012) e Papp et al.(2014) realizados com portadores de epilepsia.

Os autores citados e suas pesquisas, ao trazerem explicações sobre o mecanismo de percepção auditiva, contribuem com a área médica e as áreas da

saúde que trabalham na reabilitação neurológica, como a musicoterapia. Nas primeiras publicações de Gaston (1964 e 1968) têm-se o registro da importância de estudos do cérebro. Para esse autor a estética da música vinha ao encontro de explicações biológicas para o interesse do homem pela música.

2 | A HIERARQUIA DOS PROCESSOS COGNITIVOS

Os estímulos auditivos primeiramente são traduzidos em neurosinais elétricos de alta frequência. Este processo ocorre pela cóclea e progressivamente é transformado no tronco encefálico auditivo. Na sequência aparecem respostas neurais a diferentes propriedades como: afinação, timbre, aspereza, intensidade, considerando diferenças entre o complexo olivar superior e colículo inferior entre as orelhas (KOELSCH, 2005). Para o autor, este processamento permite o registro de sinais auditivos de perigo, por exemplo, ao nível do colículo superior e o tálamo. Sendo assim, Koelsch (2005) descreve que no tálamo a informação é projetada principalmente para o córtex auditivo primário e o tálamo está também diretamente relacionado com a amígdala e o córtex orbitofrontal medial, estruturas envolvidas na emoção e controle do comportamento emocional.

A proposta de modelo de cognição desenvolvido por Koelsch (2005, 2011) trata o tema da percepção musical pelo cérebro humano considerando-a como uma *gestalt* auditiva. Nessa *gestalt* estão envolvidos elementos da memória auditiva sensorial como: fontes neurais localizadas nos campos auditivos adjacentes e o processamento auditivo central (PAC) que contribui para as áreas corticais frontais (KOELSCH, 2005, 2011). O autor, na elaboração desse modelo de cognição, se utiliza dos resultados de exames por neuroimagens.

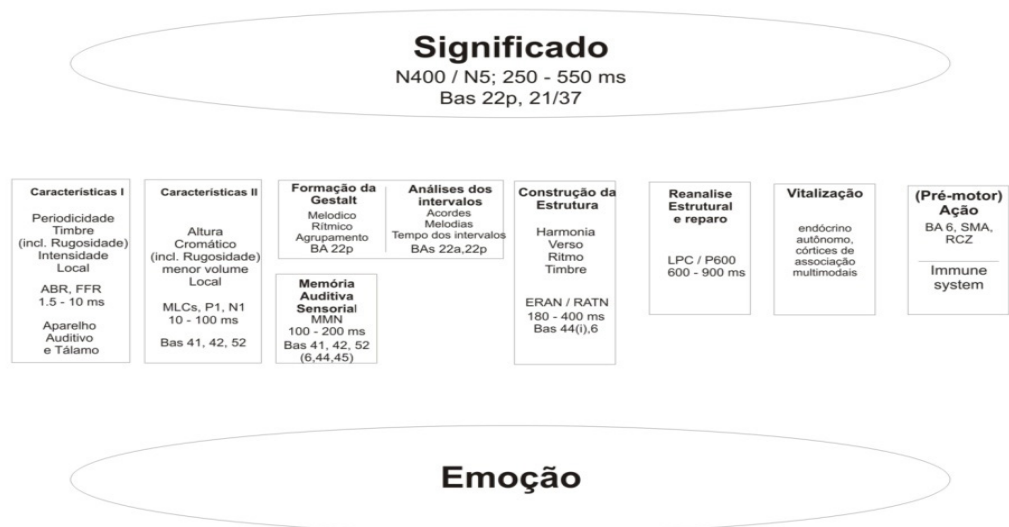


Figura 01- Modelo de Percepção Musical Koelsch, 2011.

A complexidade da percepção musical, “envolve análise acústica, memória auditiva, análise de cena auditiva, processamento de relações de intervalo, de sintaxe e semântica musical e ativação de representações (pré) motoras de ações”. E não é tudo, esse processamento, “potencialmente suscita emoções, dando origem à modulação de sistemas efetores emocionais, como o sistema sensorial subjetivo, o sistema nervoso autônomo, o sistema hormonal e o sistema imunológico”, segundo Koelsh (2011, p 1).

As etapas da percepção musical apresentam itens partindo da percepção da fonte sonora com identificação dos sons, ativação da memória sensorial auditiva; segue para a percepção de diferenças sonoras quanto à intensidade e frequência (notas musicais e contornos melódicos); até a ativação do sistema sensoriomotor. Esse sistema leva em consideração elementos da emoção e significação como partes necessárias para o fechamento da *gestalt* auditiva.

Essas etapas foram mapeadas através de testes realizados com pessoas com o conhecimento musical e sem o conhecimento musical. Os testes realizados descritos no modelo cognitivo são: ABR, audiometria do tronco encefálico; BA, área de Brodmann; ERAN, início direito anterior negativo; FFR, resposta à frequência imediata; LPC, último componente positivo; MLC, componente de latência média; MMN, Potenciais Auditivos de Curta e Longa Latência; RATN, negatividade direita anterior-temporal; RCZ, zona cingulado rostral; SMA, a área motora suplementar.

Com os estudos realizados por Koelsch (2005, 2011), foi possível compreender que no córtex auditivo as informações mais específicas sobre características acústicas I e II, tais como altura, cromatismo, timbre, intensidade e rugosidade, são construídas com o efeito do treinamento musical, mas os detalhes sobre, como e onde esses recursos são extraídos no córtex auditivo, ainda não são bem compreendidos. O autor cita os estudos de Zatorre (1988) e Whitfield (1980) que sugerem que o tronco cerebral ou a membrana basilar e o Córtex Auditivo desempenham o papel mais importante para a transformação das características acústicas em percepções auditivas, em relação com a transformação de informações sobre as frequências de um som complexo, bem como sobre a periodicidade de um som e a sua percepção de altura. Pode-se dizer então, segundo Koelsch (2011), que as alterações de identificação cromática envolvem regiões auditivas anterior do PAC, mais fortemente do que alterações no campo da altura. Por outro lado, alterações no campo da altura, parecem envolver regiões auditivas posterior do PAC (que abrange partes do plano temporal) mais fortemente do que a mudança de tom cromático.

Os estudos de Maguire (2012) trazem os resultados de Stewart et al. (2006), sobre déficits sintomáticos de escuta musical de acordo com o processamento da parte superior, processamento temporal, memória musical e respostas emocionais à música (figura 02). Nas imagens, a presença de um círculo colorido correspondente a uma função particular em uma região e indica que pelo menos 50% dos estudos da função implica essa região. O tamanho de cada círculo é escalonado de acordo com

a proporção de estudos da função que implica a região do cérebro representado pelos círculos.

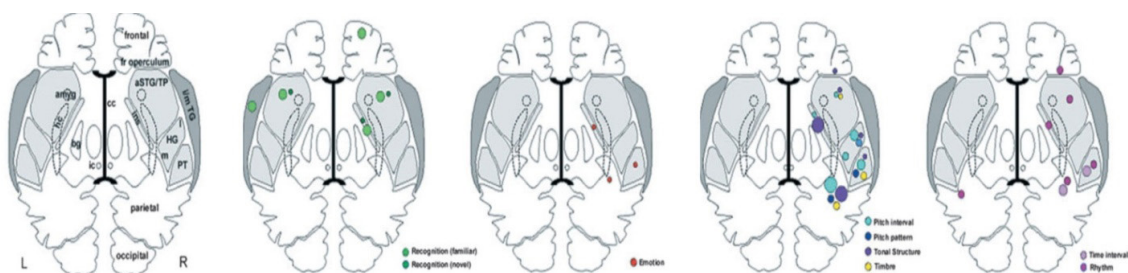


Figura 02- Substratos cerebrais críticos para distúrbios da audição musical. As siglas correspondem: Amyg, amígdala; ASTg, giro-ânterior-superior-temporal ; bg, gânglios basais; cc, corpo caloso; fr, frontal; hc, hipocampo; HG, giro de Heschl; ic, colículos inferior; i, inferior; ins, insula; l, lateral; m, medial; Thal, tálamo; PT, plano temporal; TG, giro temporais. verde (reconhecimento do familiar e do novas), vermelho (emoção), azul claro (intervalos), azul escuro (curva melódica), roxo (estrutura tonal), amarelo (timbre), violeta claro (inclinação do intervalo) e violeta escuro (ritmo) (STEWART et al. 2006, apud MAGUIRE, 2012, p. 949).

Na primeira imagem do cérebro seccionado, do hemisfério esquerdo, indica que as regiões delimitadas pelas linhas ovais, apontam as amígdalas, o hipocampo e o gânglio basal. No hemisfério direito indica o lobo frontal o operculum frontal, o giro temporal superior anterior, a ínsula, o giro de Heschl, o giro temporal, medial e o plano temporal, lobo parietal, lobo occipital e colículo inferior. Os círculos verdes claros maiores, da segunda imagem, indicam as áreas citadas em 50% dos estudos sobre o reconhecimento de músicas familiares; os círculos verdes escuros menores, as áreas encontradas para o reconhecimento de música novas em menos de 50% dos estudos. Na imagem seguinte, os círculos vermelhos pequenos indicam as áreas identificadas em menos de 50% dos estudos como associadas às emoções. As cores dos círculos, da próxima imagem, indicam azul claro para identificação do intervalo, azul escuro para padrão do tom, roxo para estruturas tonais, amarelo para o timbre. Os círculos maiores as regiões citadas em 50% dos estudos e os menores em menos de 50% dos estudos. E para última imagem do cérebro seccionado, os círculos violeta claro maiores, indicam as áreas da identificação de intervalo e os círculos violeta escuros menores, as áreas de processamento do ritmo.

3 | AS FUNÇÕES MUSICAIS DE PESSOAS COM EPILEPSIA E AS OPERAÇÕES MENTAIS MULTIMODAIS

Correia et al. (2000) considera como música todo o processo relacionado à organização e a estruturação de unidades sonoras, seja em seus aspectos temporais (ritmo), seja na sucessão de alturas (melodia) ou na organização vertical harmônica e tímbrica dos sons. Define, então, “funções musicais” como o conjunto de atividades cognitivas e motoras envolvidas no processamento da música que exigem operações

mentais multimodais. Deste modo a prática musical envolve a modalidade visual para as notações musicais; a modalidade auditiva para apreciar melodias, ritmos, harmonias e timbres (combinação que define uma peça musical); e a expressão motora para a execução musical, que requer a coordenação de diversos músculos e os processos cognitivos e emocionais envolvidos na interpretação da música (CORREIA et al. 1998). Para a autora a compreensão das funções musicais tem sido especialmente objeto da pesquisa científica porque estruturas cerebrais específicas estão envolvidas na percepção e realização das atividades musicais (idem. 1998 p. 748).

Maguire (2012) publicou uma revisão crítica dos estudos de Música e Epilepsia. Sobre a musicoterapia, relata que são necessárias mais pesquisas para demonstrar o poder anti convulsivo da música. Por outro lado, a modulação do sistema dopaminérgico e a ambivalência nos processos cognitivos e sensoriais podem ser teorias interessantes para o esclarecimento da dicotomia entre o poder convulsivo (epilepsia musicogênica) ou anti convulsivo da música. Para a neurociência, o modelo Trion (HUGHES et al., apud, MAGUIRE, 2012) revela que a exposição a estímulos super organizados (no espaço e no tempo) pode acessar a aprendizagem dos padrões das memórias inatas, que por sua vez pode diminuir a excitabilidade de um foco epiléptico. E também, a ação dos neurônios espelhos (MOLNAR- SZAKACS e OVERY, apud MAGUIRE, 2012).

Nos estudos de Papp et al. (2014) sobre os prejuízos na percepção musical em pacientes com epilepsia do lobo temporal foram avaliadas as capacidades de percepção de ritmo, métrica, melodia comparada, emoção, afinação e reconhecimento melódico. Participaram da pesquisa 14 pessoas com ELT esquerdo e 13 pessoas com ELT direito e o grupo controle. Os resultados compararam as respostas das pessoas com ELT e as respostas do grupo controle. Identificaram principalmente que os pacientes com ELT direita apresentam menor escore na identificação emocional da música e os pacientes com ELT esquerda apresentam menor escore no reconhecimento de melodia, mas não na comparação de melodia em relação ao outro lado da ELT. Relataram também que apenas os pacientes com ELT esquerda, mas não com ELT direita, mostraram uma sensibilidade significativamente menor nos teste de habilidade musical, de baixa relevância clínica.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As publicações sobre música e cérebro, e, música e ‘epilepsia do lobo temporal (ELT)’ são vastas. Algumas das estruturas envolvidas nas funções musicais presentes no lobo esquerdo e outras no lobo direito para não músicos, estão no lobo temporal. Para músicos essas funções envolvem outras partes do cérebro. O entendimento das etapas do processo auditivo (estrutura e função no processo), e, os estudos da lateralização musical são importantes na identificação dos prejuízos cerebrais em pessoas com ELT e, conseqüentemente, na reabilitação pela plasticidade cerebral e

neurônios espelhos.

Considerando a *gestalt* auditiva constituída em etapas hierárquicas, física e psíquica delineado pelas emoções e significados construídos e, as funções musicais como operações multimodais funcionais, o processamento auditivo pode ser lido através do modelo cognitivo (estrutura de percepção e compreensão musical). Ou seja, os estímulos auditivos são traduzidos pela cóclea, progressivamente transformados no tronco encefálico auditivo e, a partir do tálamo, a informação é projetada principalmente para o córtex auditivo primário. Também é transmitido para a amígdala e córtex orbitofrontal medial, estruturas envolvidas na emoção, por último a ativação do sistema sensoriomotor.

Os portadores de epilepsia do lobo temporal demonstram desordens e prejuízos nos processos de percepção na identificação de melodias e emoções pela música dependendo o lado que está acometido pela ELT. No lado direito as diminuições envolvem a capacidade de se emocionar com a música. No lado esquerdo a capacidade de identificar melodias. Deste modo, a identificação das estruturas cerebrais (lateralização das funções musicais), soma-se ao entendimento dos mecanismos envolvidos nos processos de percepção sonora e musical (modelos de cognição musical) e embasam intervenções que podem favorecer a plasticidade cerebral no trabalho de musicoterapia e reabilitação neurológica.

REFERÊNCIAS:

CORREIA, C. et al . Lateralização das funções musicais na epilepsia parcial. *Arq. Neuropsiquiatr.* 56(4): 747-755.1998.

CORREIA, C. et al. Música e neurociência. **Rev. Neurociências.** 8(2): 70-75. 2000.

FULTON, J. F. . Recentes Progressos em Neurofisiologia (Recent Advances in Neurophysiology). Análises de Revistas - Arquivos de Neuro-psiquiatria. *J. Neurosurg.*, 11:1-6, jan,1954.

GASTON, E. T. Man and Music. In. E. Thayer Gaston (Ed), **Music in therapy** (pp.7-29). New York, Macmillan.1968.

GASTON, E. T. The Aesthetic experience and biological man.**Journal of Music Therapy**, 1 (1), 1-7.1964.

KOELSCH, S. The Neurosciences and Music III. **Disorders and Plasticity: Annal N.Y. Academy Sciences.**1169: 374–384. 2005.

KOELSCH, S. Toward a Neural Basis of Music Perception .A Review and Updated Model. **Frontiers in Psychology – Auditory Cognitiv Neuroscience:** Nº 10.3389/fpsyg.2011.00110, 2011. Acessado em 30/08/2014.Disponível em: <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fpsyg.2011.00110/abstract>

LEVITIN, D. J. **This is your brain on music: The Science of a Human Obsession.** London: Editora Dutton. 2006.

MAGUIRE, M.J. Critical review and invited commentary. **PubMed**, *Epilepsia*, 53 (6), p.947–961.2012.

MENEGUELLO, J. et al. Processamento auditivo em indivíduos com epilepsia de lobo temporal.

RevBrasOtorrinolaringol. 72(4):496-504. 2006.

MOREIRA, S. V.; Alcântara S, T, R. M.; Silva, D. J.; Moreira, M. Neuromusicoterapia no Brasil: Aspectos terapêuticos na reabilitação neurológica. **Revista Brasileira de Musicoterapia.** Curitiba: UBAM, nº 12, p. 18-26. 2012.

PFEIFFER, Camila F. ZAMANI, Cristina. **Explorando el cerebro musical: musicoterapia, música y neurociencias.** Editorial Kier. 2017.

PAPP, G., KOVAC, S., FRESE, A., EVERS, S. The impact of temporal lobe epilepsy on musical ability. **PubMed.** Aug; 23(7), p. 533-6. 2014.

ZANINI, C. R. et al. O efeito da musicoterapia na qualidade de vida e na pressão arterial do paciente hipertenso. **Arq. Bras. Cardiol.** [online], vol.93, n.5, pp. 2009 .534-540. ISSN 0066-782X.

AS REGRAS DE EXECUÇÃO MUSICAL EM MARPURG, O MÚSICO CRÍTICO: RELAÇÕES ENTRE RETÓRICA E MÚSICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA *PRONUNTIATIO* MUSICAL

Stéfano Paschoal

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística
Uberlândia – Minas Gerais

RESUMO: Este trabalho tem o intuito de evidenciar a forte relação entre Retórica e Música. Para isso, trata – à luz do conceito retórico de *pronuntiatio*, do qual se apresenta um breve histórico – de questões gerais de execução musical, a partir de uma série de artigos de Friedrich Wilhelm Marburg (1718-1795), publicados originalmente entre 26 de agosto e 09 de setembro de 1749, num semanário berlinense, e posteriormente compilados na obra *Des Critischen Musicus an der Spree* (1750). Na parte dedicada à *pronuntiatio* apresenta-se a evolução do termo, buscando-se relações com a execução musical, de acordo com os períodos. Na parte dedicada à apresentação do material sobre música, de modo específico, as observações de Marburg acerca da execução musical foram – com a finalidade de facilitar o manuseio de informações as mais diversas – divididas em categorias. Concluímos que há conteúdos consonantes e coincidentes em observações advindas da retórica (textual) e da execução musical, o que permitiria dizer ter havido à época do autor, considerando-se a gama de tratados musicais escritos em seu

século e também nos dois séculos precedentes, uma *pronuntiatio* musical propriamente dita.

PALAVRAS-CHAVE: Retórica. Música. Pronuntiatio. Execução musical. Marburg.

ABSTRACT: The work presented herein intends to highlight the solid relationship between Rhetoric and Music. To that end, it assesses, – in the light of the rhetorical concept of *pronuntiatio*, from which a brief history is presented – the general questions of musical performances, from a series of articles by Friedrich Wilhelm Marburg (1718-1795), which were originally published between 26th August and September 9th, 1749, in a Berliner hebdomadary, and later compiled in *Des Critischen Musicus an der Spree* in 1750. With regard to the part dedicated to *pronuntiatio* itself, the evolution of the term is presented, in search of correlations with musical performance, according to the respective time periods. Concerning the section devoted to the presentation of the content on music, in a certain manner, Marburg's observations about musical performance were – in order to facilitate the handling of the information in its most diverse form – divided into categories. We have come to conclude that there are harmonious and coincidental contents within the observations that stem from (textual) rhetoric and musical performance, which would allow one to say existed at the time of its author's creation,

considering the range of musical treatises written in the century of the author's existence, as well as in the two preceding centuries, a musical *pronuntiatio*, per se.

KEYWORDS: Rhetoric. Music. Pronuntiatio. Musical performance. Marpurg.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos as observações de Friedrich Wilhelm Marpurg (1718-1795) sobre os modos de execução musical, em sua obra *Des Critischen Musicus an der Spree* (1750), uma coletânea de artigos críticos escritos originalmente num hebdomadário berlinense de 04 de março de 1749 a 17 de fevereiro de 1750. Não obstante situarem-se no século XVIII, quando a música (e o que dela se discute) transfere-se aos poucos do âmbito *retórico* para o *estético*, propriamente dito, as observações a que nos ateremos possuem estreita relação com a Retórica e dirão respeito, por fins de delimitação, aos artigos publicados entre 26 de agosto e 09 de setembro de 1749.

As relações entre Música e Retórica foram fortemente impulsionadas pela reforma curricular luterana das *Lateinschulen* (existentes desde a Idade Média) na Alemanha, proposta por Martinho Lutero e impetrada com o auxílio de Philipp Melanchton. Das diversas mudanças ocorridas por meio dessa reforma curricular, interessa-nos aqui, sobretudo, a que diz respeito à Música, que abandona a relação com as disciplinas do *quadrivium* e aproxima-se, assim, das disciplinas do *trivium*.

As razões para tal deslocamento têm como base a aproximação da Música à “palavra”, ou seja, a música devia estar em função das palavras, contidas em textos ou poemas religiosos que eram, eles próprios, objeto da Retórica. A reforma curricular precede e anuncia o gênero musical denominado *musica poetica*, no qual a função da música é reforçar o sentido das palavras em relação a seu conteúdo semântico e representar os afetos despertados nos ouvintes pelo texto cantado.

Com o passar do tempo, percebeu-se que também a música instrumental era capaz de representar (e mover) afetos. Além disso, em determinado momento, a “função” da Música passou a ser não apenas “representar” afetos, mas “movê-los” (principalmente se considerarmos a música do século XVII).

A *musica poetica* foi, a princípio, o gênero que mais rendeu aproximações entre Retórica e Música. Houve, conseqüentemente, uma “transferência” da terminologia retórica para a linguagem (técnica) musical, ou seja, a Música começou a ser analisada e concebida segundo o sistema próprio (ou expedientes) da Retórica.

Faz-se necessário esclarecer que a Retórica à qual a Música passa a se relacionar é aquela ocorrida a partir da tradição luterana, na Alemanha, e que serviu também ao cultivo da língua no estabelecimento da língua e da literatura alemã de século XVII: a Retórica literária. Por essa razão, é muito comum que essas retóricas (também denominadas poéticas, já que não havia uma separação rígida entre os dois termos até o século XVII) discutam, geralmente, as três primeiras partes dessa arte, a saber:

invenção, disposição e elocução, com ênfase na terceira. Uma exceção à época é, por exemplo, a *Teutsche Rhetorica oder Redekunst* (1634), de Johann Matthäus Meyfart (1590-1642), em que há uma “segunda parte” dedicada à *pronuntiatio*.

É, de fato, interessante notar que as discussões musicais extrapolam o modelo das retóricas (ou poéticas) literárias, pois não raro apontam regras (ou diretrizes) para a execução de peças musicais, dizendo respeito diretamente, assim, à ação ou pronúncia (quinta parte da Retórica), o que também marca a distinção entre músico teórico e músico prático. As retóricas musicais não surgem com o nome de “retóricas” ou “poéticas”, mas geralmente de “ensaios”, “tratados” ou mesmo títulos diversos – o seu conteúdo, ainda assim, continua fortemente calcado em base retórica.

2 | AÇÃO OU PRONÚNCIAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Antes de partirmos para a consideração dos excertos de Friedrich W. Marpurg em seu artigo intitulado *A execução musical (Der musikalische Vortrag)*, julgamos necessário apresentar algumas definições de *pronuntiatio* (cujo sinônimo *actio* parece ser mais frequentemente utilizado) e *Vortrag*.

A *pronuntiatio* ou *actio* é a quinta parte da Retórica, segundo sua divisão clássica. Define-a do seguinte modo o *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (doravante *HWR*):

A pronuntiatio constitui, depois da invenção (encontrar as ideias), da disposição (dividir o que se encontrou), da elocução (a elaboração do que se organizou) e da memória (o apropriar-se daquilo que foi formulado em língua), a quinta parte da retórica (UEDING, 2005, p. 213).

A *pronuntiatio* é responsável pela instrução sobre como deve ser proferido um discurso e trata de questões atinentes à voz e suas variações, aos gestos e, em acepção mais moderna, até mesmo ao modo de vestir do orador. A *pronuntiatio* encontra farta discussão já na Antiguidade, principalmente em obras de M. T. Cícero.

Marpurg, nos excertos que selecionamos, discorre sobre a execução musical (*den musikalischen Vortrag*). Na aproximação com a Retórica, as observações do músico crítico encontram lugar na pronúnciação, já que ele diz *como* uma peça musical deve ser executada e o que o *intérprete* deve levar em conta no momento da execução. Suas observações, contudo, assim como as observações de poetas e retóricos em suas obras, trazem à tona elementos das outras partes da Retórica, embora privilegiem a questão da execução.

O termo utilizado por Marpurg para falar sobre a execução musical é *Vortrag*, cujo significado é definido de modo seguinte conforme o *HWR*:

A exposição ocorre todas as vezes em que as pessoas se esforçam para apresentar um assunto de forma convincente a outras pessoas. Trata-se, sempre, de uma comunicação discursiva de determinadas ideias, com objetivo didático ou de entretenimento, ou com a intenção de influir sobre a vontade e a decisão, perante um círculo grande ou pequeno e, até mesmo, perante uma única pessoa. A retórica clássica desenvolveu possibilidades, com as quais a expressão natural na voz, trejeitos e gestos pudessem ser desenvolvidos de modo a transmitir aos ouvintes um

ponto de vista, para colocá-los em determinado humor ou para exortá-los à ação. A sistematização retórica do fenômeno da exposição estende-se, principalmente, à constituição do modo de executar, para o qual a retórica clássica transmitiu uma divisão em duas partes: a construção da voz (*figura vocis*) e o movimento do corpo (*motus corporis*), que se dividem, por sua vez, em mímica (*vultus*) e géstica (*gestus*) (UEDING, 2005, p. 213).

Como podemos perceber, a pronúncia é o fechamento do discurso, ou seja, é o momento em que o discurso cumpre sua função de convencimento, de exortação à ação, de mover afetos. Devemos observar que, nas poéticas e retóricas, as outras partes são, em geral, mais extensas, pois o discurso, pressupõe-se, deve apresentar bem desenvolvidas as outras partes. Em suma: o discurso deve ser visto como um todo e deve contemplar suficientemente os requisitos de cada uma das partes da Retórica.

É interessante notar que, das cinco partes da Retórica, apenas a última, a pronúncia ou ação, apresenta duas designações. Essa dupla designação parece existir já desde os tempos de Cícero, que prefere o termo ação (*actio*). Segundo o HWR:

A pronúncia deve, assim como a representação linguística, ser livre de erros, clara e ornada. Um sinônimo desde Cícero para o conceito de pronúncia é também ação (*actio*). Cícero utiliza este conceito principalmente por causa do significado do movimento, que se expressa na palavra *actio*, derivada do verbo *agere*. Por um lado pode-se expressar com isso o movimento da voz, e o jogo de trejeitos ou gestos e, por outro, o mover emocional, que, para Cícero, representa a principal tarefa do orador (UEDING, 2005, p. 213-214).

Fica claro, com base na citação, que o mais importante no âmbito do convencimento, para Cícero, é *mover os afetos*: para isso, o texto, obedecendo às restrições e/ou convenções do gênero a que pertence, deve estar bem disposto, livre de erros e devidamente ornamentado, uma referência às virtudes da elocução (*virtutes elocutionis*). A voz e o corpo são emprestados pelo orador para dar vida ao texto, para que ele cumpra o seu papel e alcance o efeito pretendido, um papel bastante semelhante ao do intérprete musical.

O HWR informa que Cícero não é adepto do termo *pronuntiatio*, mas parece não se ter conseguido, até então, encontrar uma razão para isso. Vejamos: “É difícil dizer por que Cícero, em seus escritos retóricos, não se apoia no termo *pronuntiatio*, comumente usado em sua época” (UEDING, 2005, p. 221). Assim, é provável que Cícero tenha se referido à quinta parte da Retórica, segundo sua divisão clássica, como *actio*. A ação – ou pronúncia, ou ainda, o ato de proferir o discurso (*Vortrag*) – é, segundo Cícero, uma eloquência corporal, já que se refere à voz (*vox*) e ao movimento (*motus*). Além disso, a importância dada por ele aos afetos fica evidente em sua defesa de que, na voz, há tantos movimentos quantos houver humores na alma:

Em sua obra *Orator*, Cícero diz que o tipo e o modo do discurso são definidos em dois momentos: por meio do movimento (*agendo*) e da formulação (*eloquendo*). A ação (*actio*) é quase a eloquência do corpo (*eloquentia*), já que diz respeito à voz (*vox*) e ao movimento (*motus*). Há tantos movimentos da voz quanto há humores

na alma, sobre os quais a voz, em grande medida, produz o seu efeito (UEDING, 2005, p. 221).

Para Cícero, *orator perfectus* é aquele que consegue mover os afetos de uma audiência por meio de sua voz e de seus gestos. No que se refere à quinta parte da Retórica (pronúncia ou ação), o termo *actio* (relacionado a *motus* ou *movere*) foi suplantado pelo termo *pronuntiatio*, ou seja, a aceção de *actio*, tal como concebida por Cícero, não permaneceu por muito tempo. Segundo o *HWR*, “Já à época de Quintiliano o termo *pronuntiatio* é usado com frequência para denominar a construção da voz, e o termo *actio*, para denominar a expressão do corpo” (UEDING, 2005, p. 214), aceção que prevalece também em épocas posteriores, como vemos a seguir, na mesma fonte:

No início da Renascença, muitos autores referem-se à *Institutio Oratoria* de Quintiliano, que havia ressurgido a essa época, e acolhem a diferenciação feita ali entre *pronuntiatio* como algo relacionado à arte de execução relativa à voz e *actio* como relacionado à arte de execução relativa ao corpo. Essa diferenciação tornou-se uma tradição na escolaridade da época, com suas apresentações de teatro (UEDING, 2005, p. 214).

No período barroco, que precede os escritos de Marpurg, encontramos um ponto de contato muito consistente entre Retórica e Música no que diz respeito à função da pronúncia. A citação seguinte, do *HWR*, como poderemos notar, é própria da Retórica (não-musical), mas os preceitos ali contidos aplicam-se perfeitamente ao pensamento sobre a execução musical no período supramencionado: de que a Música deve, sobretudo, mover os afetos da audiência. Vejamos:

[...] Assim, na *pronuntiatio* retórica, não há em primeiro plano um modo de comportamento afetado ou artificial, mas sim uma abundante representação de afetos. O estímulo de humores delicados e suaves, mas também extasiantes e passionais, deve ser almejado por meio da força da voz e dos gestos, mas não com objetivo de uma autoapresentação teatral, e sim para conquistar o público para determinada matéria (UEDING, 2005, p. 233).

Segundo a mesma fonte, um dos livros didáticos mais importantes à época, *De Rhetorica libri tres ex Aristotele, Cicerone et Quintiliano praecipue deprompti*, publicado em 1560, do jesuíta Cypriano de Soarez, tratava de uma retórica baseada na natureza passional (afetiva) do ser humano (UEDING, 2005, p. 233).

A partir das discussões sobre os afetos, no âmbito retórico, surge na pronúncia, retórica e musical, questões – mesmo em épocas posteriores – sobre o orador (ou intérprete) imbuir-se ou não dos afetos contidos no discurso ou na peça musical, ao proferi-lo ou, no caso do intérprete musical, ao executá-la. Encontramos mais um ponto de contato consistente entre Retórica e Música, baseando-nos em Johann Matthäus Meyfart e Carl Philipp Emmanuel Bach. *Johann Meyfart, em sua Teutsche Rhetorica oder Redekunst (apud HWR), afirma:*

[...] A saber / o orador deve se esforçar para trazer aos ouvintes tais desejos ou movimentos / que sirvam a seu objetivo. É / contudo / impossível/ que um orador consiga imprimir ao ânimo de outros um movimento (afeto) que ele próprio não assimilou em seu ânimo (UEDING, 2005, p. 235).

Carl Ph. E. Bach (2009), em seu *Ensaio sobre a maneira correta de tocar teclado*, instrui:

§14 Da quantidade de afetos que a música pode evocar, percebem-se os dons especiais que um músico perfeito deve possuir e a grande sensibilidade com que ele os deve empregar se quiser levar em conta os ouvintes, a percepção que eles terão do verdadeiro caráter de sua execução, o lugar e outros fatores. A natureza deu tal diversidade à música, que todos podem participar dela; portanto, todo músico deve, tanto quanto possível, satisfazer todo tipo de ouvinte (BACH, 2009, p. 137).

A *Aufklärung*, ou Iluminismo, período em que a música deixa de ser um objeto de estudo da Retórica, propriamente dita, e passa a ser objeto de estudo da Estética, é também o período da racionalização dos sentimentos: uma reação ao estilo carregado do Barroco dá lugar a um estilo mais leve e, também, mais superficial: o estilo galante. Ocorre que o estilo galante é apenas uma parte da produção musical no Classicismo. Marca este período, principalmente, a evolução da forma sonata, como se vê em Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig van Beethoven, este último precedente do movimento romântico. A *Aufklärung* é marcada principalmente pelo pensamento racionalista, e tem como um de seus expoentes Immanuel Kant. Se, ao opor a música do período barroco à música do período clássico, considerando-se aqui de modo específico o estilo galante, tendemos a perceber algo mais “racional”, o mesmo ocorre no âmbito retórico e retórico-literário.

É demasiadamente importante perceber que a relação entre o discurso proferido e os afetos não **desaparece**, mas é **colocada em segundo plano**. Vejamos, segundo o *HWR*:

Com o Iluminismo e sua orientação pautada no princípio da razão, considerada como a principal capacidade do homem para descobrir e garantir a verdade na vida e nas ciências, completa-se, também, uma mudança na retórica do século XVIII. Nenhum modo de discursar patético rico em metáforas ou em figuras é exigido, mas sim uma expressão objetiva, clara e natural dos pensamentos. Principalmente no século XVIII, o apoio da Retórica no modo de convencimento racional não deixa com que o convencimento pelos humores desapareça, mas o coloca de modo veemente no plano de fundo. Isso se reflete também na *pronuntiatio*. Dá-se atenção especial à matéria da exposição. A matéria deve, assim, ser transmitida predominantemente de modo argumentativo linguístico. O modo de exposição caracteriza-se, antes, pela expressão moderada que expressiva da voz e do corpo. Devido à alteração e parcialmente à modernização da terminologia retórica nesta época, modificou-se a denominação. Mal se utilizam os termos *pronuntiatio* ou *actio*, e fala-se muito mais em exposição exterior ou oral (UEDING, 2005, p. 238).

Como percebemos, a exposição exige moderação, naturalidade, e que se evite qualquer tipo de afetação. Aliás, a naturalidade é um tema central na descrição da voz e dos gestos feita por Hallbauer, em sua obra *Anweisung zur verbesserten Teutschen Oratorie*. Para Johann Christoph Gottsched, tal naturalidade é concebida de modo relativo. Enquanto Hallbauer considera que o discurso deve ser proferido com naturalidade, como se fosse uma conversa cotidiana, Gottsched acredita ser necessária a modulação de voz, definida pela situação. A *pronuntiatio* gottschediana,

assim, relaciona-se à questão da adequação aos gêneros (sublime, medíocre e simples), o que já ocorria na Antiguidade. Ao discorrer sobre Gottsched, o *HWR* informa:

[...] É a respectiva situação que define o tom adequado da voz. Assim um orador deve atentar, se as coisas, das quais ele fala, são “obras de Deus na natureza, ou atividades e obras dos homens, ou quaisquer acontecimentos, que incidem sobre a fortuna”. Matérias belas devem, assim, ser expostas com uma voz sublime e esplêndida; matérias atrozes, com uma voz áspera e plena de pavor. Para Gottsched, é especialmente importante uma expressão diferente dos afetos: pode-se depreender das pessoas, cuja língua não se entende, apenas pelo tom de seu discurso, de qual afeto estão imbuídos (UEDING, 2005, p. 240).

Estendendo a discussão sobre o imbuir-se ou não dos afetos de determinado discurso ou peça musical, compete dizer que, à época de Marpurg (e não, necessariamente, dos anos de 1749 e 1750), a concepção de Antonio Francesco Riccoboni, advinda das Artes Cênicas, parece ter influenciado a técnica de interpretação (pelo menos do discurso retórico). Embora fosse válido o princípio de que o ator devesse sentir o afeto que queria transmitir a seu público, Riccoboni, assim como alguns de seus contemporâneos, negava essa necessidade. Vejamos, segundo o *HWR*:

A partir da metade do século XVIII ocorre uma mudança na relação da arte de exposição retórica e cênica. Enquanto, apesar de toda a diferença também nas artes cênicas, era válido o princípio de que o ator devesse sentir o que queria executar, autores como F. RICCOBONI negam que o ator, necessariamente, devesse se transportar para o afeto para o qual quisesse mover o público: “Eu digo: parece-se estar transmutado em tal afeto, não, que se esteja transmutado nele de fato.” [24] Um dos motivos pelos quais um ator não mais deve se colocar nos afetos a serem expostos é o “auto-empoderamento” do sujeito deste tempo, que deve ser soberano, mesmo frente a seus próprios afetos. Outro motivo reside na tarefa do ator, de não mais representar apenas determinados afetos, mas sim a identidade de um personagem (UEDING, 2005, p. 241).

Não obstante a influência de Riccoboni, como vimos anteriormente, no excerto de C. Ph. E. Bach, que reflete a visão de outros autores da época, para a Música, era conveniente e necessário que o intérprete se colocasse, sim, nos afetos para os quais tencionava mover o seu público, proporcionando a eles uma “mudança”, um “movimento” de afetos.

A seguir, apresentaremos as discussões sobre a execução musical em Marpurg, e perceberemos que as “regras” propostas pelo músico crítico condizem com os discursos retóricos sobre a pronúncia ou ação. A execução musical sobre a qual discorre Marpurg diz respeito a gestos (assim como a pronúncia retórica), a como executar determinados tipos de peças (gêneros) e a questões técnicas musicais, ou seja, que, por sua própria natureza, extrapolam o nível das palavras.

3 | EXECUÇÃO MUSICAL E PRONÚNCIAÇÃO EM MARPURG

Os artigos sobre a *pronuntiatio* fazem parte da obra *Des Critischen Musicus an der Spree* (1762), conforme informado anteriormente. A obra em questão consiste,

predominantemente, de artigos sobre crítica musical, publicados às terças-feiras de 04 de março de 1749 a 10 de fevereiro de 1750 por Friedrich Wilhelm Marpurg. Os artigos foram reunidos pelo próprio autor, que os prefaciou, e editados por Haude e Spener, livreiros com privilégios reais e da Academia de Ciências (*A. Haude und J. C. Spener, königl. Und der Academie der Wissenschaften privil. Buchhändler*). Os originais estão de posse da Niedersächsischen Staats- und Univeristätsbibliothek Göttingen, sob o número 8° Mus. IV, 485.

A coletânea de que tratamos aqui é significativa para as discussões estéticas de sua época, sobretudo no que diz respeito à formação do gosto musical na Alemanha do século XVIII. Marpurg era conhecido pelas polêmicas que provocava e também por sua preocupação não apenas com o fazer e com o gosto musicais, mas também com o ensino (cf. *Die Kunst das Clavier zu spielen e Anleitung zum Clavierspielen*). Uma de suas principais obras, com reflexos na atualidade, é o *Fugentraktat: Die Abhandlung der Fuge*, que contém exemplos da *Arte da Fuga (Kunst der Fuge)* de Johann Sebastian Bach e é considerada a mais antiga fonte para sua interpretação. Marpurg ainda escreveu sobre baixo contínuo, composição e traduziu também muito da literatura musical (principalmente francesa) para o alemão.

A obra contém artigos sobre teoria musical, harmonia e ensino de música. A erudição de Marpurg e seu gosto especial por polêmicas mantinha sempre acesa a chama das discussões em torno da Música, o que se comprova, por exemplo, por suas *Kritische Briefe* (semanais) e pelas *Kritische Briefe über die Tonkunst. Mit kleinen Clavierstücken und Singoden begleitet von einer musikalischen Gesellschaft in Berlin*: 143 cartas distribuídas em três volumes, dentre cujos destinatários destacamos Leopold Mozart e Carl Ph. E. Bach.

Referem-se à *pronuntiatio* os artigos escritos entre os dias 26 de agosto e 09 de setembro de 1749, introduzidos por Marpurg da seguinte forma: “As ideias seguintes dizem respeito à execução ou à apresentação de peças musicais. A mim foi pedido colocá-las nestas folhas, e isto faço com prazer maior ainda, tanto mais conhecidas se tornem as verdades aí contidas” (MARPURG, 1970, p. 207). Os apontamentos de Marpurg acerca da execução musical podem ser divididos, conforme aparecem em seus artigos, nos seguintes tópicos: (1) características gerais de uma apresentação musical para cantores; (2) recomendações aos violinistas; (3) recomendações a tecladistas, (4) recomendações a flautistas transversos; (5) ornamentos; (6) execução de modo geral; (7) execução e paixões (*Leidenschaften*); (8) características de um músico, ou seja, o que se exige de um bom músico; (9) execução atrelada a gêneros musicais; (10) afetos na execução; (11) *sostenuto*; (12) posição do corpo de modo geral; (13) posição do corpo e gestos para cantores; (14) posição do corpo e gestos para instrumentistas; (15) considerações finais sobre a execução musical. Para fins de praticidade e organização, apresentaremos os apontamentos em categorias: (a) Características gerais na execução musical (destinada a cantores, em que se discorre sobre as características do músico, emoção e razão), da qual farão parte (1), (6), (9),

(15); (b) execução voltada a instrumentos ou instrumentistas de modo particular, da qual farão parte (2), (3), (4); (c) execução musical e afetos, da qual farão parte (7), (8) e (10); (d) elementos musicais específicos na execução, da qual farão parte (5) e (11); e, finalmente, (e) posição do corpo e gestos, da qual farão parte (12), (13) e (14).

A) Características Gerais na Execução Musical

Para Marpurg (1970, p. 207), “a execução musical deve ser agradável e pura”, e a voz não deve ser forçada. O autor adverte, em observância às regras de composição, que as notas não devem ser tão agudas ou tão graves, e aponta algo que, segundo ele, os maus cantores não observam: “quanto mais alta a melodia, tanto mais se deve moderar a voz, e nas notas mais graves é necessário torná-la mais cheia e penetrante” (MARPURG, 1970, p. 207). Sobre as emoções, aconselha os cantores a que controlem as emoções, pois rompantes ou entusiasmo em demasia – em suas palavras, “especial rompante de pensamentos e uma violência extraordinária das emoções” (MARPURG, 1970, p. 207-208) – afastam-nos da execução adequada, ou seja, de uma execução elegante e pura. Neste ponto, ele nos dá o exemplo de um baixo que, ao querer alcançar uma nota aguda, dá a impressão de deitar fora seus pulmões, afirmando que isto é ouvido sempre com asco e desprezo.

O que diz respeito à pronúncia no discurso existe também em música. É mesmo possível que tratemos de notas bem pronunciadas ou bem articuladas. Marpurg indica que, numa execução musical, “as notas devem ser claramente diferenciadas umas das outras (devem ser bem pronunciadas), principalmente em cadências e em suas partes” (MARPURG, 1970, p. 209). As pausas no discurso (retórico), explica Marpurg, são expressas em música por meio de pausas (sinal indicador de pausa), em primeiro lugar e, por meio da constituição ou composição interna das cadências – “durch die innere Beschaffenheit der Gänge” (MARPURG, 1970, p. 209). Marpurg aponta alguns exemplos de elementos musicais (próprios da linguagem musical) e das formas de combiná-los, afirmando que uma boa execução pode ser alcançada, na verdade, apenas com a experiência. Neste *specificum* que envolve os elementos intrínsecos ao discurso musical, Marpurg nos remete à segunda parte da Retórica: a *dispositio*. Vejamos:

A música contém a linguagem dos sentimentos e das paixões. Cada uma deve ser compreensível, e o entendimento deve, portanto, também na Música, reconhecer a disposição de todas as ideias, e a relação entre as menores partes da expressão (entre si) (MARPURG, 1970, p. 209).

Além disso, uma execução musical deve ser leve e fluente. Em relação às emoções, Marpurg relata que o ouvinte percebe o medo do intérprete e que torna-se, também, temeroso: “Quando se percebe que o intérprete teme errar, então isto causa ao ouvinte, simultaneamente, medo e terror” (1970, p. 209).

Marpurg atrela o modo de execução a alguns gêneros, o que coloca ainda mais

em evidência a relação entre Música e Retórica, já que, na segunda delas, também em capítulos reservados à elocução, a adequação do discurso e dos recursos expressivos está atrelada ao gênero ou, em termos mais modernos, a tipos textuais. Para o músico crítico, o modo mais comum de expressão musical é aquele com que são executadas as fugas, as sinfonias e trios, em sua maioria. Sobre as sinfonias, Marpurg afirma serem “composições que não possuem nada tão esplêndido, sonoro, jocoso ou muito apaixonado” (1970, p. 216). Do mesmo modo, o autor classifica o minueto como uma composição “que não contém nada muito alegre ou muito triste” (MARPURG, 1970, p. 216) e uma *polonaise* como uma composição que “pode ser tocada de modo mais elaborado e elegante” (1970, p. 216).

Ainda no rol das características gerais da execução, Marpurg menciona a ária *Dalla bocca del mio bene*, indicando que poderá executá-la bem quatro tipos de intérpretes, a saber, os que tenham um coração extremamente sensível, os versados na expressão de coisas delicadas, os que tenham em seu pensamento algo que remeta à ária ou, ainda, aqueles que reúnam as três qualidades anteriores.

Do ponto de vista retórico, o terceiro tipo de intérprete apontado por Marpurg que nos remete à *memoria*: é preciso que o intérprete evoque em sua memória algo que lhe traga o afeto necessário para a execução. Ou seja, ainda que ele não consiga se colocar na atmosfera (*Stimmung*) da ária por meio da própria música, ele pode fazê-lo trazendo à lembrança algo que o remeta àquela atmosfera.

O músico crítico aconselha que se crie uma personagem para encenar o que se executa. Aos mais jovens – consequentemente com menos experiência no campo afetivo – Marpurg aconselha que busquem alguém que lhes possa informar o que está contido em cada peça musical. Nesta parte, recomenda o uso do espelho, para que se corrijam gestos não naturais e que se procurem atores para tratar a parte gestual.

B) Execução Voltada a Instrumentos ou Instrumentistas de Modo Particular

Esta pequena seção pode ser dividida em três partes, que se traduzem em recomendações a violinistas, a tecladistas e, finalmente, a flautistas.

Aos violinistas é recomendado que tenham seus instrumentos bem afinados, e que os intérpretes tenham um bom nível técnico. Nas palavras de Marpurg, “que os violinos estejam bem afinados e que sejam bem tocados” (MARPURG, 1970, p. 208). Recomenda-se que as cordas soltas não sejam ouvidas frequentemente e que, em passagens delicadas, a mão não seja tirada bruscamente de sua posição. A depender do caráter da peça, é necessário, às vezes, produzir sons mais cheios, mais fortes, e, outras vezes, sons mais delicados, sem, contudo, “raspar” nas cordas, ou seja, sem que qualquer movimento brusco faça com que o raspar do dedo sobre as cordas seja ouvido (ao se caminhar para outra nota ou posição).

Aos tecladistas é recomendado, primeiramente, que os instrumentos estejam

bem afinados. Embora, de acordo com Marpurg, seja mais fácil produzir os efeitos de *piano* e *forte* ao clavicórdio, os bons músicos conseguem, ao cravo, iludir os ouvidos. No que diz respeito ao gosto, o músico crítico aconselha que não se levantem tão alto as mãos, e que nem se lhe deixem muito pesadas, provocando um tocar “arrastado”, e frisa a importância desta última recomendação principalmente para a execução de baixos de composições italianas.

Ao flautista (flauta transversa), Marpurg recomenda que o sopro seja uniforme ou distribuído com atenção e segundo a boa capacidade de julgamento. Devido à sua tessitura, apenas algumas tonalidades são adequadas a esse instrumento. É comum que as notas agudas sejam executadas com muita força, o que, segundo ele, constitui um defeito.

C) Execução Musical e Afetos

No âmbito da execução musical, Marpurg discorre também sobre os afetos, ou paixões. Para o músico crítico, nas paixões, tudo oscila rapidamente, já que se constituem elas de movimento e inquietude. Toda expressão musical, segundo o autor, tem como base um afeto ou um sentimento. Na seção A, mostramos que Marpurg aconselha que se crie uma personagem para se executar a peça, o que nos dá a entender que, dentre outras coisas, cabe ao intérprete simular a emoção: “assim, o intérprete deve alternadamente desempenhar diferentes papéis, assimilando as diferentes personagens exigidas pelo compositor” (MARPURG, 1970, p. 215). Embora Marpurg pareça fazer uma concessão ao intérprete, na seção A, não exigindo dele que se coloque necessariamente na atmosfera da peça executada, aqui parece que esse vestir-se com a paixão adequada à peça torna-se algo pressuposto, já que o autor afirma: “Feliz daquele que consegue sentir o entusiasmo que torna grandes pessoas os poetas, oradores e pintores, pois ele saberá o quão velozmente e de que modo diverso age nossa alma quando se entrega aos sentimentos” (MARPURG, 1970, p. 215-216).

Esse pressuposto parece continuar válido quando Marpurg diz: “Um músico deve ter grande sensibilidade e grande discernimento se quiser executar corretamente as peças confiadas a ele” (1970, p. 216). Não se trata aqui, da capacidade técnica, ou seja, da precisão ao encontrar as notas no instrumento, ao pulso. Para Marpurg, essas questões seriam apenas o pressuposto inicial para uma execução, embora nem todos os músicos possuam essas duas características (precisão e pulso). Para ele, o mais importante é que o músico tenha um sentimento interior que promova uma execução adequada. As indicações do caráter da peça, segundo ele, são superficiais, e apenas sugerem como se deve proceder.

Os sentimentos na execução musical devem ser comedidos. A execução passional de alguns gêneros é considerada inadequada. Um exemplo seria o tom

lamentoso num movimento lento ou andante de uma sinfonia, geralmente não indicado pelo compositor. Marpurg é favorável à execução passional (ou seja, com emoção) em lugares adequados. Em peças nas quais esse tipo de execução não for indicado ou exigido, parecerá inapropriado. O mesmo ocorre com as notas mais delicadas: são belas nos lugares certos. Em lugares errados, provocam confusão e tornam-se um empecilho ao entendimento. Em execuções dessa natureza “os ouvintes, por não estarem tão apaixonados como o intérprete, tão logo o seu sentimento não compreenda mais o que está sendo tocado, tornam-se enfasiados, distraem-se e vão embora” (MARPURG, 1970, p. 217).

D) Elementos Musicais Específicos na Execução

Dentre os elementos musicais específicos na execução musical, que apresentam relação com a *pronuntiatio*, mencionamos aqui os ornamentos e o *sostenuto*. O músico crítico recomenda que os ornamentos sejam realizados com comedimento. Os modos indicados de como se deve executar – voz e instrumentos – os ornamentos encontram em Berlim um lugar privilegiado. Para Marpurg, Berlim é a cidade que abriga a “boa música”. Na expressão musical, o *sostenuto* está atrelado ao gênero. Deve ser realizado em melodias sublimes, fortes, tristes e lamentosas. Esse modo de execução é corrente em assuntos sérios. Segundo Marpurg, na realização do *sostenuto*, “a voz e as notas devem ser plenas o tempo todo. As partes da melodia devem ser reproduzidas com decoro e dignidade”. Em gêneros mais leves, que contêm *humor*, o *sostenuto* deve ser mais leve: “As brincadeiras e o riso também podem ser expressos em música. Nesse caso, o *sostenuto* deve ser mais leve, mas não omitido, pois tem um bom efeito. As notas devem ser claras e os ornamentos devem ser breves” (MARPURG, 1970, p. 224).

E) Posição do Corpo e Gestos

No que diz respeito à posição do corpo e dos gestos, Marpurg apresenta suas recomendações aos cantores e aos instrumentistas. Em termos introdutórios, Marpurg afirma que a expressão facial é capaz de causar uma forte impressão e, em seguida, pergunta se nos agradariam as notas de uma composição, caso os gestos do intérprete e suas contorções nos conduzissem ao riso ou ao nojo. Pede aos leitores que observem a serenidade e decência de Benda e de Quantz ao tocarem.

Marpurg recomenda aos cantores o comedimento de gestos. Ele é contrário ao pensamento de que a ciência dos gestos para os cantores restrinja-se aos movimentos das mãos. Para ele, “por meio da postura e de todos os movimentos do corpo é possível mostrar que se sente aquilo que se canta” (MARPURG, 1970, p. 224). Com essa última citação, temos a comprovação do pressuposto de apontamos na seção C:

o intérprete deve sentir o que canta ou o que toca. Para o autor, os gestos são uma linguagem dirigida à visão, enquanto as palavras e as notas são dirigidas à audição. Não é impossível, segundo ele, unir essas duas linguagens em música, “é necessário, contudo, deixar de lado tudo o que seja exagerado e inadequado” (MARPURG, 1970, p. 224).

Para os músicos instrumentistas, em igrejas e conjuntos de câmara, o músico crítico recomenda que não devem fazer o mesmo movimento apaixonado dos cantores no palco. A eles é suficiente “primar por aparência agradável e gestos adequados ao que executam” (MARPURG, 1970, p. 224). Alguns movimentos das mãos e uma leve curvatura do corpo não fogem ao que é natural. Gestos muito exagerados ou excessivamente precisos devem ser evitados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos as relações entre Retórica e Música, partindo de textos críticos (ou destinados à formação de músicos) do hebdomadário berlinense *Des Critischen Musicus an der Spree*, de Friedrich Wilhelm Marpurg.

Como pudemos notar, as aproximações que mostramos dão-se, principalmente, no âmbito da apresentação musical, ou seja, um âmbito que se relaciona com a quinta parte da Retórica (pronúnciação ou ação).

Acreditamos ter sido necessário expor um breve histórico da pronúnciação: isto para que nosso leitor – ao longo da leitura acerca de uma *pronúnciação musical* – não apenas pudesse estar certo da relação entre Retórica e Música, mas que pudesse evocar, da primeira parte do artigo, os excertos que se encaixam no discurso marpurguiano, escrito no segundo.

Percebemos que as duas áreas se entrelaçam pela similitude dos conceitos ou, se preferirmos, das regras expostas: elas servem ora ao ato de proferir um discurso, ora ao ato de interpretar determinada peça musical. É interessante notar a natureza comum dos preceitos, que unem as áreas, e ainda mais, o próprio conteúdo dos preceitos, muitas vezes coincidentes entre Retórica e Música (por exemplo, a reprovação ao exagero e a ode ao comedimento).

A arte de expor determinado conteúdo (seja textual, seja musical) com o intuito de persuadir, por meio dos afetos (representados ou movidos) é expediente comum à Retórica e Música. Além disso, os modos de expressão – dos quais são formulados os preceitos à exposição e execução – regulados por um senso quase comum (entre retóricas e músicos) de como se deve agir para mover determinado afeto (e que deu origem à teoria dos afetos, cujo expoente máximo foi Johann Mattheson), como depreendemos das poucas citações, são suficientes para reforçar a concepção da proximidade entre as áreas de que tratamos aqui.

Os modos de comportamento do *musicus* compõem a própria formação de seu

ethos: do modo de tocar seu instrumento a como se “comportar” no palco (gestos), de sua honestidade diante da música que executará (a relação com os afetos da peça musical), a atenção ao gênero (perspicácia do orador e do intérprete), que condiciona o modo de expressão, e mesmo o modo de realização dos ornamentos (assim como, no discurso verbal, as necessárias modulações de voz e gesto para proferir figuras de linguagem e de pensamento) fazem do material crítico de Marpurg – ainda que abrigado na primeira metade do século XVIII – uma evidência do modo de pensar retoricamente a Música, assim como outros, no passado, pensavam tão musicalmente a Retórica. Tudo isso, naturalmente, no âmbito da pronúncia.

REFERÊNCIAS

BACH, Carl Philipp Emanuel. *Ensaio sobre a maneira correta de tocar teclado (1752-53)*. Tradução de Fernando Cazarini. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.

BARTEL, Dietrich. *Musica Poetica: Musical-Rhetorical Figures in German Baroque*. Nebraska: University of Nebraska, 1998.

CICERO. *Orator*. Disponível em: < <http://www.thelatinlibrary.com/cicero/orator.shtml> >. Acesso em: 28 jun. 2018.

DAHLHAUS, Carl; EGGBRECHT, Hans Heinrich (Ed.). *Brockhaus Riemann Musiklexikon*. Mainz: Schott's Söhne, 1989. 4 vols.

DYCK, Joachim. *Deutsche Barockpoetik und Rhetorische Tradition*. Berlin: Dr. Max Gehlen, 1966.

LUCAS, Mônica. Emulação de retóricas clássicas em preceptivas da musica poetica. *Opus – Revista Eletrônica da ANPPOM*, v. 20, n. 1, p. 71-94, 2014.

MARPURG, Friedrich Wilhelm. *Des critischen Musicus an der Spree (1750)*. Hildesheim, New York: Georg Olms, 1970.

MELANCHTON, Philipp. *Elementa rhetorices: Grundbegriffe der Rhetorik (1563)*. Berlin: Weidler Buchverlag, 2001.

MEYFART, Johann Matthäus. *Teutsche Rhetorica oder Redekunst (1634)*. Tübingen: Max Niemeyer, 1977.

QUINTILIANO. *Institutiones*. Disponível em: < <http://www.thelatinlibrary.com/quintilian/quintilian.institutio6.shtml> >. Acesso em: 28 jun. 2018.

UEDING, Gert, (Ed.). *Historisches Wörterbuch Der Rhetorik*. Tübingen: Max Niemeyer, 2005. v. 7.

ASPECTOS COMPOSICIONAIS DA LINGUAGEM DE THEODORO NOGUEIRA NO *IMPROVISO Nº 4* PARA VIOLÃO

Laís Domingues Fujiyama

Universidade Federal de Goiás, Escola de Música
e Artes Cênicas
Goiânia - GO

Eduardo Meirinhos

Universidade Federal de Goiás, Escola de Música
e Artes Cênicas
Goiânia - GO

RESUMO: Este artigo faz parte de uma dissertação sobre os processos composicionais de Theodoro Nogueira. Através do confronto de uma análise neutra com a estética nacionalista/guarnieriana (a qual o compositor se vincula) e críticas de violonistas sobre sua obra pretendemos definir alguns aspectos de sua linguagem. Acreditamos que tais características darão suporte à concepção de performance de suas peças. Os resultados encontrados aqui podem servir também como motivação à busca de seu repertório violonístico.

PALAVRAS-CHAVE: Theodoro Nogueira. Improvise nº 4. Violão. Linguagem.

ABSTRACT: This article is part of a dissertation on the compositional processes of Theodoro Nogueira. Through the confrontation of a neutral analysis with the nationalist / Guarnieriana esthetic (to which the composer relates) and

critics of guitarists about his work we intend to define some aspects of his language. We believe that such features will support the performance design of your pieces. The results found here can also serve as motivation to the search of his repertoire.

KEYWORDS; Theodoro Nogueira. Improvise nº 4. Guitar. Performance.

1 | INTRODUÇÃO

Ascendino Theodoro Nogueira nasceu em 9 de outubro de 1913, na cidade de Santa Rita do Passa Quatro (SP) e faleceu em 2002. Por sugestão do compositor e regente Souza Lima foi estudar composição com Mozart Camargo Guarnieri (NOGUEIRA, 1977).

Foram apresentados pelo Prof. Camargo Guarnieri diversos trabalhos dos seus alunos de composição: Arlette Marcondes Machado, Silvio Luciano de Campos [...], Oswaldo Lacerda, G. Olliver Toni e **Theodoro Nogueira**.

[...]A revelação autêntica de um talento musical – já que conhecíamos Silvio Luciano desde o concerto sinfônico mencionado – tivemos ontem à noite com **Ascendino Theodoro Nogueira. O Quarteto n. 1 é indicativo sem nenhuma dúvida de uma bela qualidade inventiva musical.** (A GAZETA, 1953, grifo nosso).

O musicólogo Caldeira Filho fez suas considerações acerca de algumas peças de Theodoro estreadas na década de 60 em seu livro *Aventura da Música*:

[...] foi consagrada à primeira audição da Sinfonia nº 2 (1960) de A. Theodoro Nogueira. Verifica-se nela a facilidade com que o autor maneja o material orquestral, isso desde a apresentação de larga melodia inicial do primeiro tempo, na qual há alguma insinuação nacionalista, depois claramente presente em toda a obra. (FILHO, 1969, p.56).

[...] os **Prelúdios** representam lindas criações do compositor, todos expressivamente bem caracterizados, devendo, porém, pelas suas dimensões, ser tocados sem interrupção. [...] O **Concertino** é peça bem elaborada; escapou-nos, porém, a articulação entre conjunto e instrumento solista, devido à escassa audibilidade deste. (FILHO, 1969, p. 59 e 60).

Ao longo da década de 70 Theodoro escreveu alguns artigos para o *Jornal A Gazeta* e também conquistou alguns prêmios de composição, entre eles: melhor compositor de música de câmara pela crítica paulista com seu *Concertino* para piano e coro (1968); considerado pelos críticos melhor compositor de música sinfônica com a *Suíte Sertaneja* (1970); em 1977 ficou em primeiro lugar no Concurso de composição da Semana Carlos Gomes (Campinas – SP) com a Sinfonia nº 3, e ganhou o Grande Prêmio de Música Erudita da Associação Paulista de Críticos de Arte (1998-1999). (JORNAL ARARAQUARA, 1991; TRIBUNA IMPRESSA ARARAQUARA, 1998)

Mesmo com os reconhecimentos supracitados seu legado musical sofreu um declínio gradual nas salas de concerto, o musicólogo Luis Roberto Trench comentou esta ausência a respeito da obra de Theodoro, observando a importância deste como compositor e creditando-o uma produção séria na questão da incorporação do folclore paulista à música culta. (TRENCH, 1998, p.60)

O pesquisador Fábio Scarduelli também comentou a ausência da obra de Theodoro Nogueira no repertório para violão ensinado nas universidades brasileiras:

Entretanto, alguns compositores brasileiros de vulto e grande produção ainda aparecem pouco ou sequer são citados. A ausência de Marlos Nobre, Almeida Prado, Edino Krieger, Arthur Kampela, **Theodoro Nogueira** e Carlos Alberto Pinto Fonseca são notáveis. (SCARDUELLI, 2015, p.13, grifo nosso)

Esta volumosa obra supracitada contempla quatro grandes ciclos: as *Brasilianas*, as *Serestas*, os *Improvisos* e as *Valsas-Choro*, garantindo à Theodoro o título de compositor mais prolífico para violão na década de 50. (GLOEDEN, 2002, p. 11-12)

Vale ressaltar que Theodoro não era violonista e essa quantidade de peças para o instrumento é explicada - pelo seu filho João Antonio - como influência dos amigos violonistas Geraldo Ribeiro, Antônio Carlos Barbosa Lima e Ronoel Simões, que frequentavam assiduamente a casa do compositor e o incentivavam a compor para violão (NOGUEIRA, 2017).

O violonista Geraldo Ribeiro gravou quase todas as suas peças para violão, inclusive o ciclo integral dos 12 Improvisos em Long Play pela Fermata em 1971. O crítico J. L. de Carvalho comenta esta gravação no jornal *A Gazeta*:

No lado B do disco, Geraldo Ribeiro comparece sozinho executando 12 Improvisos para violão. Aqui está outro trabalho maravilhoso de Nogueira. Explorando os muitos recursos do instrumento ele consegue construir uma impressionante sequência de esquemas, ao cabo dos quais sentimos que muito pouco falta para esgotar suas possibilidades. No mais, o compositor é brilhantemente auxiliado pela técnica do executante, que parece estar sintonizado com os objetivos almejados. (CARVALHO, 1971)

O violonista Fábio Zanon também fez suas considerações sobre o ciclo dos 12 Improvisos em programa de rádio dedicado ao compositor Nogueira (*Violão com Zanon – exibido pela rádio cultura FM de São Paulo*)

O ciclo de *Improvisos* de Theodoro Nogueira é um dos mais bem realizados em toda a música brasileira para violão, onde ele encontra a medida certa entre variedade e homogeneidade, entre cenas saudosas e momentos de graça e bom humor. (ZANON, 2006)

2 | ESTÉTICA NACIONALISTA E INFLUÊNCIA GUARNIERIANA

Theodoro Nogueira fez parte da primeira geração de alunos da chamada *Escola de Composição* de Camargo Guarnieri (KOBAYACHI, 2009, p.52) e a estética de suas obras é atribuída ao nacionalismo, como podemos notar nos comentários abaixo:

A música de Theodoro Nogueira, mais ou menos impressionista como estética e como linguagem, pode e deve valer por si, como sugestão e jamais como descrição. Toda ela se reveste de inconfundível caráter nacional pelo ritmo e pela temática; é original e inegavelmente interessante. (FILHO, 1969, p.52)

Podemos afirmar também, que o caminho idiomático-composicional iniciado no *Ponteio* e na *Valsa 1* foi, em muitos aspectos, continuado pelas obras de seus alunos. Isto porque, nos anos cinquenta, Theodoro Nogueira, Osvaldo Lacerda, e Sérgio Oliveira de Vasconcellos - Corrêa, iniciam suas produções para o violão e, apesar de poéticas distintas e das individualidades estilísticas, essas obras apresentavam características em comum com as obras de Guarnieri – como o rigor contrapontístico e formal e o mesmo apego à estética *marioandradiana*. (PEREIRA, 2011, p.294)

Podemos notar nas menções acima que características como o rigor contrapontístico e o caráter nacional são associadas à linguagem de Theodoro Nogueira. Em congruência a estas afirmativas o violonista Gilson Antunes, em entrevista dedicada à esta pesquisa, comenta alguns aspectos da obra para violão de Nogueira:

Me chama muita atenção a qualidade do conteúdo musical – **especialmente das linhas contrapontísticas, que são extremamente bem escritas** - aliada aos aspectos do idiomatismo violonístico. O curioso é que são obras difíceis, mas que jamais deixam de soar bem. Elas demandam uma destreza técnico-instrumental muito grande e creio que por isso ela vem espantando tanto os violonistas desde sempre. Mas o conteúdo musical é riquíssimo e é o tipo de música que vale a pena o esforço. A recompensa vem em forma de ganho técnico para o violonista, principalmente - tudo parece ficar mais fácil depois de se tocar essas músicas – além, é claro, do ganho musical por se interpretar **um compositor que conseguiu**

3 | ANÁLISE NEUTRA DO IMPROVISO Nº 4

A análise neutra desta peça implica em observar as características do discurso musical aplicado por Theodoro Nogueira compreendendo a peça a partir da relação entre seus próprios elementos. Para a definição de nomenclaturas da nossa análise emprestaremos alguns conceitos de Arnold Schoenberg demonstrados em seu livro Fundamentos da Composição Musical (2012), considerando a premissa de suas análises baseada na inteligibilidade do discurso musical:

Os requisitos essenciais para a criação de uma forma compreensível são a lógica e a coerência: apresentação, o desenvolvimento e a interconexão de ideias devem estar baseados nas relações internas, e as ideias devem ser diferenciadas de acordo com sua importância e função (SCHOENBERG, 2012, p. 27).

Além disso usaremos a nomenclatura *motivo gerador* derivado da *Grundgestalt* de Schoenberg, que compreende a concretização da ideia, através da variação progressiva, apresentada nos primeiros compassos e composta por fragmentos motivicos de relevante papel estrutural no decorrer da peça. (MAYR, 2015, p.71)

O Improvise nº 4 contém 44 compassos, está na tonalidade de Mi maior e requer um andamento de 92 b.p.m. apresentando a expressão *bem ritmato*. A peça é contrapontística e apresenta logo nos dois primeiros compassos um motivo gerador composto por vozes simultâneas e um contracanto de frase descendente, a repetição desse motivo e desse contracanto nos compassos 3 e 4 demonstram a fluência de uma ideia que se ligará a cada dois compassos, permanecendo assim durante toda a peça.

MOTIVO GERADOR CONTRACANTO Motivo 8ª abaixo

Contracanto 8ª abaixo 1ª variação do motivo gerador e contracanto

Figura 01 – Compassos 01-06: Exposição do motivo gerador e contracanto, repetição destes uma 8ª abaixo e primeira variação do motivo e contracanto.

O desenvolvimento da obra ocorre a partir das variações dessa dicotomia entre motivo gerador e contracanto, nos compassos 05 e 06 a primeira variação do motivo

gerador aparece com a mudança na superposição intervalar e o contracanto em outra altura, mantendo a célula rítmica e a frase descendente do contracanto (Figura 02). Já nos compassos 09 e 10 a variação ocorre através da alteração do compasso, da célula rítmica do motivo gerador e das notas repetidas no contracanto (Figura 03). A terceira variação aparece nos compassos 13 e 14, com a mudança de compasso e a ideia ascendente tanto do motivo gerador quanto do contracanto, na sequência – compassos 15 e 16 – a quarta variação une motivo gerador (em colcheia) e contracanto (em semicolcheia) e se repetirá em outra altura nos compassos 17 e 18 criando um contraponto cerrado. (Figura 04)

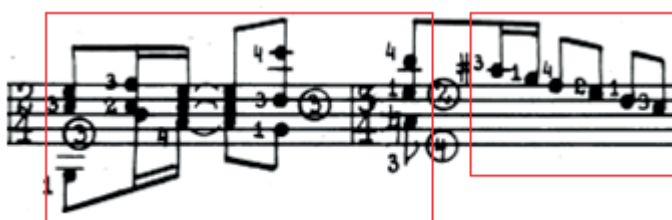


Figura 02 – Compassos 05 e 06: 1ª variação do motivo gerador e contracanto



Figura 03 – Compassos 09 e 10: 2ª variação do motivo gerador e contracanto



Figura 04 - Compassos 13 a 18: 3ª e 4ª variações.\

Nos compassos 19 e tético de 20 a variação desenvolvida desde o compasso 15 - em contraponto cerrado das duas vozes - se liquidará, abrindo espaço para uma nova ideia que terá quase a mesma autonomia do motivo gerador da peça.



Figura 05 – Compassos 19, 20 e 21: Liquidação da 4ª variação e novo motivo gerador.

Este novo motivo exercerá uma nova importância estrutural no desenvolvimento de variações dos compassos seguintes, porém vale atentar que este novo material tem um parentesco junto ao motivo gerador do início da peça: ele é constituído pela sequência literal das duas primeiras notas da 1ª voz, 2ª voz e 3ª voz: Dó-Dó-Si-Si-Lá-Sol.



Figura 06 – Parentesco entre o motivo inicial e o novo motivo gerador.

Nos compassos seguintes se desenvolverão as variações deste novo motivo, estruturalmente descritas deste modo: Compassos 22 e 23 mostra uma repetição de 20 e 21 uma terça acima com acréscimo textural. Compassos 24 e 25 apresenta a 1ª variação deste novo motivo. Compassos 26 a 29 revela a 2ª e 3ª variações do novo motivo. Compassos 30 a 33 repete a ideia de 26-29 uma 4ªJ acima com pequena variação rítmica, acréscimo textural e movimento contrário do contracanto. Compassos 34 a tético de 38 retorna a parte A da peça com uma pequena variação dos compassos 9 a 12. Compassos 38 a 41 expande as variações de frases descendentes e repetidas. Compassos 42 a 44 reexpõem o motivo inicial com redução de uma voz.



Repetição do novo motivo em outra textura



1ª variação do novo motivo e contracanto



2ª variação

3ª variação



Reexposição do motivo inicial com redução de voz

Figura 07 - Exemplo de variações da parte B e resolução com reexposição motívica.

Estruturalmente podemos descrever a peça do seguinte modo: Compassos 1 a 4: Motivo gerador/contracanto e repetição literal uma oitava abaixo. Compassos 5 a 8: 1ª variação da frase inicial e repetição literal. Compassos 9 a 12: 2ª variação e repetição literal. Compassos 13 e 14: 3ª variação com frases ascendentes. Compassos 15 e 16: 4ª variação com mudança rítmica das vozes. Compassos 17 e 18: repetição de 15 e 16 em outra altura. Compassos 19 e 20: expansão e liquidação do material inicial. Compassos 21 a 22: novo material (derivado do motivo gerador). Compassos 23 e 24: repetição de 21 e 22 uma terça acima com acréscimo textural. Compassos 25 e 26: 1ª variação deste novo motivo. Compassos 27 a 29: 2ª variação do novo motivo. Compassos 30 a 33: repetição de 27-29 uma 4ª acima com pequena variação rítmica, acréscimo textural e movimento contrário do contracanto. Compassos 34 a 38: pequena variação dos compassos 9 a 12. Compassos 39 a 41: expansão das variações de frases descendentes e repetidas. Compassos 42 a 44: reexposição do motivo gerador inicial com redução de uma voz.

4 | CONCLUSÃO

Através da análise neutra elencamos os principais fatores no processo composicional desta peça. Em primeiro lugar a ideia de um motivo gerador, que funciona como embrião estrutural, dando assim, unidade e coerência ao discurso. Neste sentido é possível concatenar o comentário do violonista Geraldo Ribeiro sobre as peças para violão de Nogueira:

O tema é o protagonista principal. Às vezes tem composições que entram um novo tema, não aqui nos 12 Improvisos, mas em outras, mas se observar bem esse novo tema ele se relaciona com o primeiro é como se fosse um primo ou irmão do primeiro, não pode fugir da unidade (RIBEIRO, 2017)

Podemos transpor a ideia de tema (que serve para uma obra maior) para motivo gerador e assim atestar o parentesco entre os dois motivos geradores da peça, reforçando o conceito de unidade. Nogueira também apresenta certa predileção por alguns intervalos: na concomitância de vozes há a sobreposição de 4^{as}, 3^{as} e 2^a, caracterizando o contraponto cerrado já citado anteriormente à sua linguagem.

As frases descendentes no contracanto também ficam evidentes ao longo da peça; podemos relacioná-las à estética nacionalista de Mário de Andrade, que ressaltou em seu livro Ensaio sobre a Música Brasileira o afeiçoamento de nossa melodia por frases descendentes (ANDRADE, 1972, p. 47).

A insistência de notas repetidas juntamente com o recurso de adição rítmica nas variações também se destaca na estrutura da peça. Fábio Zanon atenta para este traço na obra violonística de Nogueira: o uso de motivos de notas repetidas aumenta a urgência, a animação e o interesse rítmico, sem perder o desenho oblíquo do contraponto (ZANON, 2007).

Sob a ótica da harmonia a peça transcorre pelo caráter tonal/modal, levando em consideração o aspecto contrapontístico da peça. A escolha pela polifonia remete à estética *guarnieriana*:

Em 1940, Guarnieri afirmava: “quanto ao problema da harmonia, a música nacional deve ser de preferência tratada polifonicamente. A qualidade de nossa rítmica, a sua força dinâmica, nos aconselha a evitar as harmonizações por acordes, pois esses viriam acentuar mais violentamente ainda essa. (GROSSI, 2004, p. 30 apud PEREIRA, 2011, P.21).

A atuação das terças paralelas, que é um traço estilístico da música rural paulista, reforça o uso do material folclórico frequentemente utilizado pelo compositor e já mencionada pelo violonista Gilson Antunes. Neste *Improviso 4* ela atua como complemento textural nas variações.



Figura 07 – Compassos 26, 30 e 31: exemplos de terças paralelas.

Outro ponto que merece observação são as constantes mudanças de compassos, que contribuem na inventividade da variação motívica e de certa forma suavizam as células rítmicas muito incisivas, como as do motivo gerador.



Figura 08 – Mudança das fórmulas de compasso.

Como vimos os processos composicionais desta peça atuam dentro da vertente nacionalista à qual o compositor se vincula e neste contexto reafirmamos as posições de Pereira e Antunes com relação ao rigor do contraponto e ao uso do material folclórico como recursos do processo composicional de Nogueira, além disso adicionamos o motivo gerador como embrião de unidade e desenvolvimento, a predileção intervalar de vozes, as frases descendentes (cerne do contracanto), o tratamento polifônico e as mudanças de compasso.

Todos estes aspectos identificados e relacionados entre si na análise neutra consubstanciam a preparação performática desta peça. Aqui acreditamos que a questão unitária deve guiar o violonista, pois é a característica básica deste Improviso. Recursos como diferenciação de timbres ou intensidade nas repetições literais de trechos são sugestões de performance. Refletir sobre uma articulação que contemple a trajetória do motivo gerador até sua liquidação no compasso 20 (pequenas nuances de dinâmica, por exemplo) também ajuda a definir as subseções e melhorar a fluência do discurso. Observar o caráter contrapontístico, usando conscientemente os ataques arpejo e plaqué, é prática essencial perante os aspectos composicionais de Theodoro Nogueira.

Diante da explanação acima conjecturamos que a investigação do processo composicional de uma peça colabora na preparação consciente da performance. Sob este prisma Gerlling acrescenta: “A análise revela os eventos, hierarquizando-os. Cabe ao intérprete a responsabilidade de como melhor explicitá-los sonoramente, de maneira a tornar estes eventos perceptíveis para os ouvintes” (GERLLING, 1989, p. 31). Esperamos que esta análise possa auxiliar na compreensão do discurso musical de Theodoro Nogueira e conseqüentemente guiar a construção de sua performance,

além de incentivar a busca pelo vasto repertório violonístico deste compositor.

REFERÊNCIAS

A GAZETA. Novos compositores paulistas. Publicado no dia 06 de novembro de 1953.

ANDRADE, Mário de. Ensaio sobre a música brasileira. 3ª ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972.

ANTUNES, Gilson. Entrevista concedida em março de 2017 via e-mail.

CALDEIRA FILHO, João da Cunha. Aventura da Música: subsídios críticos para apreciação musical, Ricordi, 1969 - vl. 1.

CARVALHO, J. L. O bom Theodoro Nogueira para quem quiser conhecer. A Gazeta. 27 de outubro de 1971.

GERLING, C. C. A contribuição de H. Schenker para a interpretação musical. 1989 – OPUS - Revista da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação em Música (ANPPOM) pg. 24-31, vl.1.

JORNAL ARARAQUARA. O Herdeiro musical e Villa-Lobos. Março/abril de 1991.

KOBAYASHI, Ana Lúcia Miwa T. A escola de composição de Camargo Guarnieri. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2009

MAYR, Desirée. *O conceito da Grundgestalt em suas múltiplas perspectivas.* COLÓQUIO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFRJ. RIO DE JANEIRO. (14.). Anais ... Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

NOGUEIRA, Ascendino Theodoro.: *catálogo de obras.* Brasília: Ministério das Relações Exteriores – Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica, 1977.

NOGUEIRA, João Antônio. Entrevista concedida no dia 14 de fevereiro de 2017 via telefone.

PEREIRA, M. F. A contribuição de Camargo Guarnieri para o repertório violonístico brasileiro. São Paulo, 2011, Tese (Doutorado em Música) - Universidade de São Paulo Escola de Comunicação e Artes, 403 p.

RIBEIRO, Geraldo. Entrevista concedida pessoalmente na cidade de Tatuí, no dia 20 de janeiro de 2017.

SCARDUELLI, F.; FIORINI, C.F. O violão na universidade brasileira: um diálogo com docentes através de um questionário. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.31, 2015, p.215-234

SCHOENBERG, Arnold. Fundamentos da composição musical, Edusp. 2012- 3ª ed.

TRENCH, Luis. Roberto. Decano quase esquecido. Viva Música!. Rio de Janeiro, p.60, fev. 1998.

TRIBUNA IMPRESSA ARARAQUARA. APCA dois araraquenses Ascendino Nogueira e Zé Celso. Publicado no dia 29 de dezembro de 1998.

VIOLÃO COM ZANON. Theodoro Nogueira II. São Paulo: rádio cultura FM, 21 de novembro de 2007, programa de rádio. Disponível em <http://vcfz.blogspot.com.br/2007/11/99-theodoro-nogueira.html> Acesso em 19 de junho de 2016.

VIOLÃO COM ZANON. Theodoro Nogueira e José Vieira Brandão. São Paulo: rádio cultura FM, 19 de julho de 2006, programa de rádio. Disponível em <http://vcfz.blogspot.com.br/2006/07/29-theodoro-nogueira-jos-vieirabrando.html>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

ATUAÇÃO DO MÚSICO EM EMPRESAS: MERCADO, INDICATIVOS E PROCESSOS

Elen Regina Lara Rocha Farias

Universidade Federal de Goiás – EMAC – Escola
de Música e Artes Cênicas
Goiânia-Goiás

RESUMO: O presente texto descreve e apresenta questões sobre a atuação profissional do músico em empresas públicas e privadas, assim como o mercado em que se insere e solicita deste profissional, indicativos de um perfil condutor de ações exitosas, bem como processos estruturadores de planos de trabalho interdisciplinares que atendam e gratifiquem tanto a empresa quanto o artista.

PALAVRAS CHAVE: Músico. Perfil. Mercado de Trabalho. Empreendedorismo.

ABSTRACT: The present text describes and presents questions about the professional performance of the musician in public and private companies, as well as the market in which he inserts and asks of this professional, indicative of a leading profile of successful actions, as well as processes for the interdisciplinary work that meets and gratifies both the company and the artist. **KEYWORDS:** Musician. Profile. Workplace.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho com música em empresas públicas e privadas que objetivam a produção, distribuição, venda, administração, manutenção de bens diversos, prestação de serviços tem sido notado na contemporaneidade por ser uma atividade geradora de benefícios plurais. As empresas do século XXI procuram se enquadrar em um novo modelo de gestão integrado às ações de responsabilidade social oriunda de diversas transformações na sua relação com o ambiente interno e externo. O mercado empresarial competitivo aponta para um caminho gerador de produtividade e ganho não só para as organizações empresariais, mas também para os seus colaboradores no momento em que preconiza um trabalho estratégico, focando suas atuações em princípios fundamentais como ética, qualidade e respeito ao ser humano. Agindo dessa forma, a organização responde às exigências financeiras, políticas e sociais da atualidade. Privilegiar a transparência nas relações pessoais e sociais e o interesse em qualificar o capital humano na organização, legitima a empresa e agrega valor a imagem. O desenvolvimento integral do ser humano, a possibilidade de melhoria nas relações sócio-afetivas, respeito à individualidade, à diversidade cultural, trabalho

coletivo, integração entre funcionários, acionistas, diretores e consumidores, certificação de qualidade, visibilidade no mercado, responsabilidade social empresarial, constituem-se em algumas das muitas ações nas quais a interferência do profissional músico, trabalhando como parceiro da empresa pode assumir uma importância singular ao proporcionar atividades musicais geradoras de resultados positivos para todas as partes envolvidas. Dessa forma, o presente texto pretende analisar questões referentes à atuação profissional do músico em empresas públicas e privadas, assim como o mercado em que está inserido esse profissional.

2 | MÚSICO E EMPRESA: UMA RELAÇÃO PROFISSIONAL CONTEMPORÂNEA

O Músico que atua em empresas procura enquadrar-se ao perfil da organização contratante para bem utilizar a Música como ferramenta mestra propiciadora de uma ação eficiente e sensível às especificidades, exigências e realidades do mundo empresarial. As Práticas Musicais Empresariais contemplam atividades tais como: canto coral em solenidades diversas, música para treinamentos motivacionais e em Sipa't's, fomento a participação do grupo em shows e eventos culturais da cidade, fomento ao estudo musical em escolas de música, cantatas, tributos, saraus, recepção de autoridades, *flashmobs*, visitas a creches, presídios, hospitais, asilos, feiras, terminais de ônibus, parcerias com hospitais para apresentações periódicas, aulão comunitário em *shoppings centers*, canteiro de obra com música, treinamentos, *worshoes*, dentre outras diversas possibilidades artísticas, culturais e educacionais. O profissional artista deve ser flexível, reflexivo, proativo, dinâmico, antenado, conectado, empático e capaz de perceber realidades do mundo corporativo, pois isto lhe possibilitará agir, atuar e propor ações de Práticas Musicais integradas as necessidades do mundo corporativo. Este profissional precisa também ser capacitado para administrar, gerenciar o conhecimento dos envolvidos (servidores, funcionários, participantes diretos ou indiretos do trabalho desenvolvido), capacitando-os e atribuindo sentido ao mundo musical à sua volta, apresentando assim, resultados satisfatórios a empresa que o contrata para tal função. Empresas públicas e privadas formam um emergente palco de atuação deste músico, que transpõe os muros da escola tradicional, para prestar serviços musicais especializados e com fins pré-estabelecidos. Embora a globalização imponha padrões de consumo e de “sucesso meteórico”, o músico precisa sobreviver em um contexto social turbulento, tentar realizar-se profissionalmente e aprender a aproveitar as oportunidades que lhe são propostas ou as que são ocasionais, inusitadas trabalhando sua empregabilidade: colocando sua arte a serviço da organização empresarial – utilizando a Música como ferramenta para atender às solicitações do meio empresarial no que tange ao desenvolvimento de pessoas.

A revista VOCÊ/SA também publica entrevistas sobre organizações

empresariais que dia a dia buscam as melhores soluções para os negócios, visando à otimização da produtividade, eficiência no trabalho que cada pessoa desenvolve, trata de assuntos referentes ao perfil do funcionário pretendido a ser contratado nos quais a criatividade é fator possibilitador de “empregabilidade”, destacando que hoje as empresas adotam práticas que atinjam positivamente o empregado/servidor, pois, através deles, a organização consegue sobreviver no mercado globalizado. Se o capital intelectual da empresa está feliz, de bem com a vida, ele será produtivo e trará bons frutos a empresa que dedica seu tempo e suas competências técnicas.

O SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas promove cursos de capacitação, facilita o acesso a serviços financeiros, estimula a cooperação entre as empresas, organiza feiras e rodas de negócios, incentiva o desenvolvimento de diversas atividades geradoras de renda e o músico pode utilizar muitas ferramentas empresariais gratuitas oferecidas pelo Sebrae para implementação de sua área de atuação. Outras empresas instituem Escolas de Música, como é o caso da Escola de Música Serasa, onde os funcionários recebem aulas gratuitas e é permitido pela empresa a participação de familiares. As aulas acontecem após o expediente e é comum ouvir nos corredores da empresa o som dos instrumentos musicais.

3 | POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO MÚSICO NO CONTEXTO EMPRESARIAL

Para uma melhor compreensão da atuação do músico no contexto empresarial, será apresentada uma breve abordagem das modalidades de educação formal, não - formal intencional e não-formal não-intencional, fundamentada nas definições de Libâneo (2002). Para o autor, educação formal refere-se a tudo que implica em uma forma, estruturação, mas isso não quer dizer que não ocorra educação formal em outros espaços; neste caso, pode-se chamar esta educação de não-convencional. Educação intencional implica em objetivos, conteúdos, métodos de educação, possibilitando aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida global do ser humano. Educação não - formal implica atividades com caráter de intencionalidade, porém, com um grau menor de estruturação e sistematização que implicam em relações pedagógicas, mas não formalizadas. Educação não - intencional ocorre de modo não-planejado, não -sistemático. Atua na formação da personalidade, com caráter informal. É muito em função de fatores e influências não – intencionais que se dá o processo de socialização, e estes fatores, estão presentes em qualquer lugar onde ocorram atos educativos intencionais.

Educação informal resulta do clima em que o ser humano vive: ambiente, relações socioculturais, políticas que fazem parte da vida individual e grupal. De acordo com o grau exigido por empresas públicas e privadas, as habilidades e competências levadas em consideração para contratação de passam primordialmente por

aspectos inerentes a conceitos atuais de Administração, Gestão de Pessoas, Trabalho em equipe, Liderança, Performance pessoal, julgando-se necessário uma combinação balanceada de conhecimentos técnico-profissionais e conhecimentos pessoais. O artista músico necessita aprender a visualizar sua profissão de maneira empresarial, adquirindo habilidades e posturas que contribuam para uma parceria sustentável com a empresa sem macular sua gratificação artística. Dessa forma, pode ser contratado pela empresa como “gestor musical”: um profissional responsável por implantar práticas musicais, junto a atividades que contemplem a cultura da empresa e implementação de programas que se relacionem ao bem estar dos servidores através de ações musicais facilitadoras e geradoras de resultados. Nesse contexto, é importante mencionar o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (1998 - São Paulo), pólo de troca de experiências e desenvolvimento de ferramentas que auxiliam empresas a analisar suas práticas de gestão e aprofundar seus compromissos com a responsabilidade corporativa. Para o Instituto Ethos:

Empresas socialmente responsáveis estão mais preparadas para assegurar a sustentabilidade a longo prazo dos negócios, por estarem sincronizadas com as novas dinâmicas que afetam a sociedade e o mundo empresarial. Esta empresa procura ouvir os interesses das partes: acionistas, diretores, funcionários, clientes, fornecedores, consumidores, comunidade, governo e meio ambiente; posteriormente, procura integrar as solicitações ao seu planejamento estratégico de atividades, agindo de forma planejada a fim de atender às demandas de todos e não apenas de proprietários ou de hierarquias dominantes.

Adequar atividades musicais tradicionais, transformando-as de maneira inovadora de modo a alcançar resultados que se reflitam positivamente nos interesses da empresa evidenciará para os gestores da organização, que a proposta de um profissional músico estimulará, desenvolverá e fomentará valores referentes a compromisso, disciplina, criatividade, sociabilidade, integração, permitindo uma otimização nas relações interpessoais, além da possível assimilação de processos importantes na vida do ser humano em aspectos referentes ao seu estado psicológico, social e cultural. Esse artista profissional, na busca de melhor atender os objetivos da empresa, poderá, ainda, sugerir a inclusão de ações interdisciplinares com: musicoterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, pedagogos, administradores a partir da formulação de planos de trabalho e processos integradores. Segundo Grupo de Trabalho - ABEM – Associação Brasileira de Educação musical - Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical / Uberlândia, Outubro de 2001:

Este campo de estudo é novo para muitos educadores ou futuros profissionais, como também é muito mais abrangente do que uma educação musical “informal”. Sentimos a necessidade não só de saber mais sobre suas possibilidades, especificidades como campo de conhecimento, mas também de buscar articulações entre múltiplos espaços. Estamos ainda buscando conhecer.

Segundo o departamento de RH - Comunicação Corporativa e Assuntos Institucionais da Xérox, práticas não convencionais (música, malabares, palhaços, treinamentos ao ar livre - TEAL), são utilizadas com o intuito de motivar o empregado,

melhorando também o seu desempenho profissional. À luz de Granja (2006), temos:

Diferentes possibilidades de trabalho musical podem ser a base para um projeto de integração capaz de articular dimensões do conhecimento e ainda constituir-se em facilitador da produção coletiva no que diz respeito à performance e motivação, socialização e integração, trabalho em equipe e humanização, incentivo à autoconfiança, empreendedorismo e também a processos socializadores e educativos contínuos daquele ser humano, funcionário de organizações empresariais, objeto e partícipe das Práticas Musicais.

Sekeff (2002), afirma que:

Um trabalho musical pensado e bem planejado possibilitará o desenvolvimento de ações estratégicas, benéficas para os atingidos, resultando em seu desenvolvimento cognitivo, exercício da espontaneidade, do desenvolvimento e formação de vínculos sociais, educação do pensamento e da argumentação, consciência da cidadania e valorização do ser humano que se vê como um todo, participante de um processo de transformação e realização pessoal. A autora aponta para a possibilidade de relacionamento da Música com outras áreas do conhecimento como a Psicologia, Antropologia, Musicoterapia e lembra que a Música relaciona-se também com habilidades linguísticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o ser humano a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo; defende ainda a presença da Música em espaços de formatos menos tradicionais como uma multiplicadora do crescimento intelectual.

Portanto, é patente que um cenário de oportunidades se abre para o músico que busca uma colocação no mercado de trabalho atual; novas perspectivas para o profissional, que aprende a usar os recursos da Música não somente para beneficiar uma nova clientela como também em seu próprio favor. Na nova dinâmica da economia globalizada cresce dia a dia a demanda por profissionais que sejam “multifuncionais”, cabendo analogicamente esta realidade também ao músico. No momento em que a empresa percebe, constata e se convence dos usos e recursos que a Música possibilita o profissional músico poderá ser agregado via amostragem e desenvolvimento de vivências musicais, perseguindo as mesmas ideias da organização empresarial: otimização da produtividade, resultados que contemplem e satisfaçam a ambos - Músico e Empresa – e, em consequência da interação, a lucratividade. O músico necessita aprender a visualizar sua profissão de maneira diferenciada, ou seja, de forma empresarial/comercial, adquirindo habilidades e posturas que contribuam para uma parceria sustentável com a empresa sem macular sua gratificação artística. O profissional músico deve buscar uma carreira estável em sintonia com as exigências dos tempos atuais, apresentando o perfil pretendido por organizações empresariais modernas. Importante citar o pensamento de Freire (2001):

A música, por ser uma arte que trabalha os vários domínios (cognitivo/afetivo/psicomotor) de formas, socializantes e culturais, apresenta-se hoje como um sinal de futuro, com perspectivas de modernidade e desenvolvimento do cidadão. Por estar relacionada com a ecologia (aspectos das diferentes sonoridades do ambiente), com as diferentes ocupações humanas e com as necessidades psicossociais das pessoas, a música tem se apresentado como uma verdadeira esperança no contexto atual de renovação curricular. Temas atuais como cuidados com a voz, ouvido, posturas corporais e atitudes na expressão de textos e canções em várias línguas, coordenação motora e conhecimento de repertório de vários

gêneros e países podem contribuindo para a formação de um melhor cidadão, com maiores possibilidades e saberes que o tornarão mais competente, em uma sociedade mais dinâmica, comunicativa e humana.

CONCLUSÃO

Os procedimentos adotados pelo profissional músico deverão se abrir para oportunidades de análise, debate e reciclagem referentes à temática Música e Empresa, Música e Mercado de Trabalho, trazendo à consciência tanto de escolas de música (cursos profissionalizantes, superiores) quanto de organizações empresariais. Ter conectividade de métodos e ações artísticas criativas é de fundamental importância, uma vez que a Prática Musical promove diferenciais no ser humano que integra, participa, tem contato, sente se motivado e tudo isto gera muito valor e bônus ao mundo corporativo. A integração prazerosa, inteligente e funcional de atividades musicais aliadas a outras possibilidades interdisciplinares no segmento empresarial irá requerer uma visão de complementaridade entre o artístico e o comercial, além de amálgama de processos socializadores neles incluídos, como os de treinamento baseados em conceitos administrativos de gestão de pessoas e os de educação musical – convencionais ou não. O músico que trabalha em empresas poderá propor um processo de socialização interdisciplinar que utiliza fundamentos de educação musical não-formal intencional ou não intencional. Um olhar mais abrangente do músico poderá desencadear alternativas plurais de atuação com música na empresa.

O artista músico deve ser um empreendedor, pois este é o que imagina, desenvolve e realiza, congregando risco, inovação, liderança e perícia profissional utilizando o seu talento como um agente de mudanças. Não se trata de um perfil fechado. O músico que buscar desenvolver seu trabalho, através de processos socializadores e interdisciplinares tendo a Música como ferramenta básica, certamente, atingirá seus próprios objetivos profissionais, poderá acrescentar novos subsídios para auxiliar àqueles que desejam ingressar nesta via oferecida pelo mercado de trabalho atual e apresentará possibilidades inovadoras, criativas e geradoras de benefícios e resultados ao mundo empresarial, valorizando o que o mercado tem de mais precioso: o ser humano!

REFERÊNCIAS

ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical - Anais do X Encontro Anual / Uberlândia, Grupo de Trabalho – Outubro de 2001.

DRUCKER, Peter F. O melhor de Peter Drucker: O homem – A administração – A sociedade. São Paulo: Nobel, 2002.

FREIRE, Vanda L. B. Música e Sociedade: Uma Perspectiva Histórica e uma Reflexão Aplicada ao Ensino Superior de Música. Rio de Janeiro: Abem Série Teses 1, Tese de Doutorado, UFRJ, 1992.

GRANJA, C. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. -São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 5a.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINARELLI, José Augusto. Empregabilidade: O caminho das pedras. São Paulo: Editora Gente, 1995.

ROCHA, Elen Regina Lara: Atuação do Músico em Empresas: mercado, indicativos e processos. Goiânia, UFG/2007. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós - Graduação em Educação, Escola de Música e Artes Cênicas/EMAC – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007).

SEKEFF, Maria de Lourdes: Da Música: seus usos e recursos. UNESP, 2002 - 172 páginas.

TEIXEIRA, L. Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regentes corais: dois estudos de caso. Dissertação (Mestrado em Música) – UFRGS/ Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, 2005.

BLUES NO PAÍS DO SAMBA: ASPECTOS DETERMINANTES PARA A PRESENÇA DO BLUES COMO FAZER MUSICAL NO BRASIL

Rafael Salib Deffaci

rafaelsalib.com – rafaelsalib@hotmail.com

RESUMO: Estudos musicológicos sobre o blues englobam diferentes enfoques de pesquisa. Um deles é o estudo das influências exercidas pelos blues rural ou urbano e suas inter-relações com musicalidades contemporâneas no mundo, a partir da década de 1920 até o presente. Este artigo é derivado de minha dissertação de mestrado em Música (UDESC, 2015). Nele, evidenciarei alguns aspectos - estético/musicais, culturais, sociais e históricos - determinantes para a presença do blues no Brasil como gênero musical, inicialmente estrangeiro, e seus caminhos até sua incorporação e ressignificação pela musicalidade brasileira na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Música Popular. Blues no Brasil. Teoria da Articulação.

Blues In The Country Of Samba: key aspects for the blues as musical presence in Brazil

ABSTRACT: Musicological studies on the blues include different approaches to research. One is the study on the influences exerted by rural or urban blues and their interrelationships with contemporary musicality in the world, from the 1920s to the present. This article is derived from my master's dissertation in Music (UDESC,

2015). In it, I point out aspects - aesthetic / musical, cultural, social and historical - decisive for the blues presence in Brazil as a musical genre, initially alien, and his ways until its incorporation and reinterpretation by brazilian musicality today.

KEYWORDS: Popular Music. Blues in Brazil. Articulation as Theory.

1 | BLUES NO BRASIL: QUAL É, OU WHAT THIS ALL ABOUT?

Tanto o blues como o jazz são expressões musicais populares que, apesar de estarem fortemente associadas com a produção fonográfica, datam desde antes do invento da *talk machine* ou do fonógrafo. Não há como ter total certeza ou descrever suas características sonoras no percurso inicial da existência desses dois gêneros musicais. Como comenta Andre Millard (1995), nenhum gênero musical gravável ou adaptável à gravação e reprodução – durante o início do século XX - fugiu do destino de tornar-se um bem cultural no formato de produto comercial. Neste processo, as grandes gravadoras aproveitavam essas diferentes músicas - de diferentes partes do mundo - como acervo de seus selos e as distribuía. Isso explica a presença e o interesse pelo jazz no

Brasil, logo no auge da *Jazz Age*, em torno da década de 1920. O curioso é que o blues era tão presente quanto o jazz no período aqui comentado no seu país de origem. Por que esse não recebeu o mesmo investimento em divulgação das corporações – *AT&T, General Electric, RCA* e a *Warner Bros.* - envolvidas em gravação e distribuição fonográfica no Brasil como recebeu o jazz? Tanto o blues quanto o jazz, durante a década de 1920, eram gêneros populares cuja produção era largamente escutada nos Estados Unidos. A diferença central estava em quem gravava e quem ouvia blues ou jazz. É certo que ambos os gêneros musicais têm suas origens na música afro-norte-americana. Porém, o público que escutava blues e se envolvia com esta musicalidade neste período era hegemonicamente composto de afrodescendentes estadunidenses, ao passo que o jazz era um gênero musical incorporado também por músicos brancos e, principalmente, era parte do repertório da audiência branca. Este contexto está situado na década de 1920 que teve como marca ser a década de antíteses, onde leis proibitivas tais como a Lei Seca que durou toda a década de 1920 até 1933 e a lei *Jim Crow* de segregação racial dos direitos operavam junto ao hedonismo desenfreado proposto pelo modelo capitalista em constante ascensão. Mais sobre a lei *Jim Crow* em MONSON, 2007.

Neste sentido, enquanto o jazz ganhava um cuidado de adaptação para que o público branco pudesse ouvi-lo e dançá-lo, cada vez mais o blues era associado a uma música feita por negros para o público hegemonicamente negro. Esta audiência não era pequena, tratava-se de milhões de pessoas espalhadas por todos os Estados Unidos, após o grande processo de migração dos estados do sul para o resto do país. Mesmo assim, o blues era sistematicamente segregado assim como seu público. Tanto que o público branco pôde, finalmente, interagir com o blues só na década de 1950 ouvindo intérpretes brancos, como Elvis Presley, ainda assim com uma série de modificações e chamando esta música *boogieficada* de *rock'n roll*. Para Middleton (1990) as duas contribuições mais notáveis de Elvis na linguagem do *rock'n roll* são, primeiro, a assimilação de “lirismo romântico” e, segundo, o que Middleton chama de “boogieficação” (*boogiefication*), ou seja, uma interpretação utilizando as tercinas e os deslocamentos de acento, característicos de um blues típico. O caráter soturno, característico das gravações e interpretações de blueseiros como Bukka White, linhas vocais “sujas” de timbre rouco, microtonalismos cantados em glissando ou tocados pela guitarra com o uso do *slide* ou pela técnica do *bend*, começam a ser utilizados pelos grupos de rock neste período. Usado para tocar violão ou guitarra elétrica especialmente no blues, country e no rock, o *slide* é um objeto de superfície lisa, segurado pela mão esquerda do músico para deslizar sobre as cordas, em vez de pressioná-las na madeira do braço do instrumento com os dedos, como o habitual. Qualquer objeto de tamanho adequado, maciez e peso pode ser suficiente, mas mais comumente utilizados são os gargalos de vidro, barras de aço, pentes de metal ou facas. Já o *bend* consiste na técnica de dobrar a corda com a mão esquerda, para cima ou para baixo no braço do instrumento, elevando a altura da nota (DEFFACI,

2015).

A própria formação instrumental característica de bandas de rock, atribuindo à guitarra elétrica uma série de funções, colocando-a por vezes em destaque em solos ou liderando momentos de improvisação, ou destacando os temas em *riff* são referenciais idiomáticos advindos do blues. Podemos chamar de *riff* um ostinato melódico curto, que pode ser repetido de forma intacta ou alterada, acomodado num padrão harmônico inerente. O *riff* normalmente é desenvolvido sob padrões de pergunta-e-resposta. Muito utilizado na música popular, seu caráter repetitivo vem da música do oeste africano, e apareceu com destaque na música negra norte-americana desde os primeiros tempos. O *riff*, a partir da tradição do blues rural, formou uma parte fundamental do acompanhamento do blues urbano do pós-guerra; Um exemplo notável é o *riff* de guitarra de cinco notas repetidas de Muddy Waters na música *I'm your Hoochie Coochie Man* (Chess, 1953), (DEFFACI, 2015).

No Brasil, o rock começou a ser ouvido e tocado com rapidez parecida à que aconteceu com o jazz. É comprovada a existência de *big bands* de jazz no Brasil em plena *Jazz Age* durante a década de 1920. O domínio do músico Pixinguinha e Os *Batutas* sobre o jazz como linguagem - e a incorporação do mesmo à sonoridade - foi notado por músicos norte-americanos durante a *tour* de Pixinguinha na França, no ano de 1922 (MENEZES BASTOS, 1996). Algo parecido aconteceu com o rock logo no início da década de 1960. Quero destacar aqui que não estou me referindo a um processo de simples cópia de estrangeirismos, mas que, assim como o jazz, o rock e, posteriormente, o blues passaram a ter público no Brasil em função da característica inerente da música popular como fenômeno global. Aponto, dessa forma, para uma questão muito mais relacionada à participação ativa do Brasil, como público e como intérprete dentro do contexto da música popular mundial, do que uma simples questão de cópia de modismos. Nesse processo de comunicação entre musicalidades estrangeiras, vale ressaltar que o Brasil também exportava sua produção musical. Segundo Menezes Bastos (2005), a modinha e o lundu foram dois dos primeiros casos de globalização no âmbito da música popular do ocidente, já no século XVIII. Menezes Bastos ajuda-nos a compreender a idéia da música popular brasileira no contexto das relações dos estados-nações modernos:

...a idéia de que a música popular brasileira – como qualquer música popular nacional, no contexto das relações dos estados-nações modernos – somente pode ser bem entendida dentro de um quadro cujos nexos tenham simultaneamente pertinência local, regional, nacional e global, e que tome as músicas erudita, folclórica e popular como universos em comunicação (ibidem: 04).

O mesmo autor, no texto chamado a *Origem do Samba* (1996), fala sobre a música popular ter como característica uma pertinência planetária, não deixando nada escapar. Menezes Bastos fala dos processos de incorporação por parte da música popular brasileira, da música artística e folclórica do passado - arquetípico e original – e de sua posterior reinvenção. Essa capacidade de reinvenção, comentada por Menezes

Bastos converge com o que Richard Middleton chama de Teoria da Articulação. Essa reorganização de conjuntos foi o que aconteceu quando músicos brasileiros viram no rock elementos de identificação e os ressignificaram. Tal como aconteceu com os músicos de rock da Inglaterra e dos EUA, muitos músicos brasileiros do rock passaram a ter interesse sobre o blues. Nesse sentido, nota-se o interesse inicial pelos brasileiros, na década de 1960, no blues como um elemento constituinte de outro gênero musical, o rock. Foi quando o rock começou a ser ouvido no Brasil que finalmente fez-se a relação convergente entre os gêneros jazz (até então, altamente associado à bossa nova), o rock e enfim o blues.

2 | BLUES NO PAÍS DO SAMBA

O blues e o samba se assemelham em vários aspectos. A começar que ambos são resultados da diáspora africana. São frutos de um grande processo de migração forçada de africanos escravizados cujos descendentes, após a abolição das leis escravagistas, se deslocam para os grandes centros urbanos à procura de trabalho, durante o final do século XIX. Ambos também são polêmicos quanto à sua origem. Segundo Menezes Bastos, sobre a origem do samba “é especialmente relevante a polêmica do começo do século entre baianos e cariocas pela primazia da invenção do gênero” (MENEZES BASTOS, 1996:12). Já Gehard Kubik comenta que tanto o blues norte-americano, como o samba “resultam de processos específicos de interação cultural, nos séculos XVIII e XIX, sob certas condições econômicas e sociais semelhantes” (KUBIK, 1999: 07). Os agentes envolvidos no samba como musicalidade descendiam de emigrantes vindos da área de radiação cultural do antigo Império Lunda, no nordeste de Angola. Sobre o blues, Kubik comenta os pontos da África donde os escravizados eram retirados e seus respectivos destinos dentro dos Estados Unidos. Para o autor, este mapeamento é de fundamental importância para melhor compreender os deslocamentos, as características sonoras do blues e os processos formativos dessa música.

O primeiro assentamento britânico na América do Norte foi Jamestown, fundada em 1607... Em 1682 os franceses em La Salle penetraram a área do rio Mississippi do sul. Nouvelle Orleans foi fundada em 1718. Flórida estava sob administração espanhola. Apesar de alguns pioneiros britânicos terem conseguido chegar ao Mississippi pela década de 1770, a área chamada Louisiana, muito maior do que o estado de hoje, estava firmemente sob controle espanhol ou francês. Durante os séculos XVII e XVIII o comércio britânico de escravos trouxe número cada vez maior de africanos ocidentais, em primeiro lugar apenas a partir da área da Gâmbia/Senegal, depois de toda a costa da Guiné, para Jamestown e outras cidades da costa atlântica. Fontes contemporâneas testemunham que durante esse período a população africana foi particularmente concentrada em áreas rurais de Maryland, Virgínia, Carolina do Norte, Carolina do Sul e Geórgia (Ibidem: 5).

Neste sentido, há de se considerar os diferentes princípios e características idiomáticas musicais entre os distintos povos da África que realizaram esta migração

forçada para toda a América, mas em fluxos que levaram povos específicos para a América do Norte e outros povos para a América do Sul. As diferenças estético-musicais entre os dois gêneros constroem-se a partir dessas condições. Outro ponto importante está na diferença das regras de permissão com que os proprietários dos escravos administravam a prática musical destes. Por exemplo, a proibição dos escravos afro-norte-americanos de tocar tambores, ao contrário do que acontecia no Brasil. Tocar tambores foi proibido para os escravizados nas plantações nos EUA, mas a prática de instrumentos de cordas foi muitas vezes permitida e até incentivada (OLIVER, 2007-2015). Talvez esteja também neste fato um dos motivos que fez o rock, influenciado e construído a partir de elementos do blues, ser tão associado à guitarra elétrica, desde o início.

Como comentei anteriormente, foi o rock que, a partir do final da década de 1950 e meados da década de 1960, contribuiu para a divulgação do blues no mundo. No Brasil não foi diferente. Ao interessarem-se pelo blues, músicos brasileiros ligados ao rock estavam se identificando também com os temas, o universo e as características do blues. O pesquisador sobre blues Paul Oliver, ao introduzir o verbete *blues* no *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* apresenta logo de início uma característica “extra-musical” do blues. Ele afirma que o principal “significado extra-musical” do blues refere-se a um estado de espírito, mais especificamente aos estados de melancolia ou depressão. Oliver chama de “extra- musical” pois afirma não encontrar indícios convincentes de uma expressão musical referida com o nome de blues antes da Guerra Civil nos Estados Unidos no século XIX, porém indícios da associação do blues referente a estados de espírito como a melancolia já existiam em meados do século XVII no mesmo país. Na história do blues é geralmente aceito que quem canta ou toca o blues assim o faz para livrar-se do blues, neste caso um sinônimo de tristeza ou problema.

O blues foi considerado uma presença permanente na vida dos negros americanos e era frequentemente personificada em sua música como “Senhor Blues”... Conclui-se que blues também pode significar uma forma de interpretar. Muitos músicos de blues de todas as escolas têm sustentado que a capacidade de um músico para tocar blues expressivamente é uma medida da sua qualidade. Dentro do blues como música folclórica essa capacidade é a essência da arte; um cantor ou artista que não expressa o sentimento ‘blues’ não é um ‘bluesman’. Certas qualidades de timbre às vezes utilizam técnicas de distorção [saturação do sinal] e estão associadas a esta forma de expressão; o timbre, bem como as notas alteradas (produzido por desvios microtonais) no blues pode até ser simulado, mas blues como sentimento não pode, como afirmam os autores expoentes do blues (Ibidem).

Antes de encontrarmos gravações de artistas brasileiros relacionados e envolvidos exclusivamente com o blues, vamos encontrar músicos brasileiros relacionados a outros gêneros musicais gravando os primeiros blues no Brasil. São artistas como Os Mutantes, gravando o tema *O Meu Refrigerador Não Funciona* (Polydor, 1970); Arnaldo Dias Baptista gravou na década de 1970 vários blues: *Cortar Jaca* (Independente, 1977), *Um Pouco Assustador* (ibidem) *Trem* (ibidem) entre vários outros. Roberto

Carlos, Belchior, Alceu Valença, Chico Buarque, Gilberto Gil, Elis Regina, Cida Moreira entre outros artistas também servem como exemplo de que o blues começava a ser gravado no Brasil, já no final dos anos 1960, apesar de não ser gravado exclusivamente por blueseiros brasileiros.

O autor Roberto Muggiati dedicou um capítulo do seu livro *Blues – da Lama à Fama* (1995) à descrição de sua visão sobre como o blues começou a ser ouvido, tocado e gravado no Brasil. O autor aponta com mais ênfase para a década de 1970 como a década em que começaram a aparecer bandas que tocavam exclusivamente blues no Brasil. Esses grupos seriam formados por jovens, de classe média, saturados do rock e que não identificavam na MPB seus anseios musicais e seus estilos de vida. O autor também comenta sobre os festivais de jazz de São Paulo (1978 e 1980), o *Rio-Monterey* (1980) e o *Free Jazz* (Rio de Janeiro e São Paulo, a partir de 1985) terem trazido como atrações músicos de blues consagrados como John Lee Hooker (1917 – 2001), Champion Jack Dupree (1910 – 1992), B.B King (1925 - 2015), Albert King (1923 – 1992) entre outros. Segundo Muggiati “a noite do blues do *Free Jazz* tornou-se a mais concorrida do festival, reunindo *bluesmen* de todos os matizes, velhos e novos, brancos e negros” (ibidem: 192).

A produção em torno de discos exclusivamente de blues no Brasil se intensifica realmente nos primeiros anos da década de 1980 quando grandes gravadoras como a *Warner* e a *Atlantic Records* começam a lançar coleções e coletâneas de artistas de blues consagrados como Robert Johnson (1911 – 1938), Buddy Guy (1936), Muddy Waters (1913 – 1983) e Junior Wells (1934 – 1998). A promoção desses artistas no país incentivou os grandes e pequenos selos a procurar blueseiros brasileiros para gravar (Ibidem: 193). Datam dessa época os primeiros discos de artistas como Celso Blues Boy (1956 – 2012), André Christovam (1959) e *Blues Étílicos*, por exemplo. Estes blueseiros brasileiros demonstram nas suas composições que ressignificaram o blues, apropriando-se da sonoridade característica deste e reorganizando-o. Tal articulação aparece na fusão entre a sonoridade do blues e gêneros “nativos” do Brasil. O grupo carioca *Blues Étílicos*, por exemplo, compôs uma canção chamada *Dente de Ouro*. Com a configuração “tradicional” do *Chicago Blues* (bateria, baixo, guitarra e harmônica) a banda canta em português este tema em que a métrica da letra, a melodia do tema no modo mixolídio e a célula base da sessão rítmica da banda remetem à sonoridade de um baião.

O blues no Brasil também interage na fusão com outros gêneros musicais, como o suingue - ou samba-rock, que além dos subgêneros que constituem o próprio nome “Samba- Rock” - ainda mistura o blues e o funk. Também chamado de “balanço”, o suingue é um gênero musical identificado com a fusão de elementos da música brasileira e da música internacional: em especial, da música vinculada à população afrodescendente, espalhada por quase todo o planeta, resultado dos intensos movimentos diaspóricos que marcaram os últimos cinco séculos (KUSCHICK, 2011). A obra de músicos como Luis Vagner (1948) é um exemplo do resultado da relação

entre o blues, o funk e gêneros musicais originalmente brasileiros.

3 | REFLEXÕES FINAIS

Neste artigo procurei evidenciar alguns aspectos determinantes para a presença do blues no Brasil como musicalidade. Percebo a rearticulação do blues como um elemento global em um âmbito local. Tais aspectos – estético/musicais, culturais, sociais, históricos, comentados ao longo deste trabalho - articulam-se em uma rede complexa e operam como elementos causais na identidade sonora do blues brasileiro atual, na compreensão deste como fazer musical e como um veículo/ferramenta de expressão do sujeito.

Tal conteúdo expressivo decorrente deste fazer musical não se encerra no seu contexto local nem nas fronteiras físicas brasileiras. Ao contrário, esta musicalidade reinventa-se neste âmbito local e, como expressão popular, também se reorganiza na sua pertinência planetária, comunicando-se com uma rede maior formada por músicos, público e produtores de vários lugares do mundo interessados no blues e no blues brasileiro.

REFERÊNCIAS:

- LIVRO

KUBIK, Gerhard. *Africa and the Blues*. University Press of Mississippi, 1999.

MILLARD, Andre J. *America on record: a history of recorded sound*. Cambridge University Press, 1995.

MONSON, Ingrid. *Freedom Sounds – Civil Rights Call Out To Jazz And Africa*. New York: Oxford Press, 2007.

CAPÍTULO DE LIVRO OU VERBETE ASSINADO EM ENCICLOPÉDIA

OLIVER, Paul. *Blues: Definition*. In: OLIVER, Paul. *Grove Music Online*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

_____. *Blues: Origins*. In: OLIVER, Paul. *Grove Music Online*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

DISSERTAÇÕES OU TESES

DEFFACI, Rafael Salib. *Blues do Delta do Jacuí: um estudo etnográfico sobre a cena musical Blues na cidade de Porto Alegre*. Florianópolis, 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Música). CEART, PPGMus, UDESC, Florianópolis, 2015.

KUSCHICK, Mateus Berger. 2011. *Suingueiros do Sul do Brasil: uma etnografia musical nos “guetos, becos, bibocas” e bares de dondocas de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2011. 191. Mestrado em Etnomusicologia. Programa de Pós Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

ARTIGO EM PERIÓDICO

MENEZES BASTOS, Rafael José de. *Esboço de uma teoria da música: para além de uma antropologia sem música e de uma musicologia sem homem*. In: Anuário Antropológico/93. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. *A “Origem do Samba” como Invenção do Brasil (Por que as Canções têm Música?)*. In Revista Brasileira de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, vol. 9, 1996.

_____. *Les Batutas, 1922: Uma Antropologia da Noite Parisiense*. In Revista Brasileira de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, vol. 20, 2005.

COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO MELÓDICA DE DANIEL: PROCESSO DE COMPOSIÇÃO MUSICAL

Aline Lucas Guterres Morim

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Porto Alegre - RS

RESUMO: Este artigo tem por objetivo compreender o processo de construção melódica do sujeito Daniel. Os dados da análise são um recorte da dissertação “O processo de composição musical do adolescente: ações e operações cognitivas”, orientado por Leda Maffioletti. Estes dados foram revisados e focados, diretamente, na análise da construção melódica do trecho musical criado por Daniel. Para esta específica revisão buscou-se autores relacionados aos processos composicionais na área da educação musical como Maffioletti (2005), fundamentos da composição como Schoenberg (1991/2012), autores que tratam sobre elementos envolvidos na melodia, como o capítulo sobre o que faz as melodias funcionarem de Jourdain (1998), e sobre percepção e produção de ritmo e altura na cognição musical, através dos estudos de Krumhansl (2006). Como resultados são descritos os passos da construção melódica de Daniel. Concluiu-se que a construção melódica de Daniel foi estruturada sobre um ritmo padrão invariável que seguia uma pulsação frequente. O contorno melódico seguiu, também, um

padrão em que as notas se movimentavam em graus conjuntos de maneira equilibrada. O uso das funções dos graus escalares de tensão e repouso se fez presente nas finalizações de frases. Todos estes acontecimentos auxiliaram na compreensão do significado de “combinar”. Para Daniel, “combinar” significa entrelaçar de forma coerente todos os elementos envolvidos no processo de construção melódica como o padrão rítmico, o contorno melódico e a harmonia implícita. Ou seja, Daniel, apesar de ser inexperiente, seguiu padrões culturais e cognitivos dos efeitos perceptivos dos elementos musicais.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical; processo composicional; cognição musical; criatividade; aprendizagem.

Understanding the melodic construction of Daniel: musical composition process

ABSTRACT: The aim of this paper is to understand the melodic construction process of the subject Daniel. The data analysis is an excerpt from the dissertation “The adolescent musical composition process: cognitive actions and operations,” directed by Leda Maffioletti. These data were reviewed and directly focused on the analysis of the melodic construction from the piece of music created by Daniel. For this specific analysis authors related to compositional

processes in the field of music education were sought, (Maffioletti, 2005), fundamentals of composition, (Schoenberg 1991/2012), authors who deal with elements involved in melody, such as the chapter on what makes melodies work by Jourdain (1998), and on perception and production of rhythm and tone pitch in musical cognition, through Krumhansl studies (2006). The steps of the melodic construction made by Daniel were described in the results. It was concluded that this melodic construction was structured on an unvarying standard rhythm that followed a common pulse. The melodic contour also followed a pattern in which the notes were active in joint degrees in a balanced way. The use of the functions of scalar degrees of tension and rest was present in the endings of the sentences. All these events helped in understanding the meaning of “combining”. According to Daniel, “combining” means more than just inserting notes in the key, but consistently interlacing all the elements involved in the melodic construction process (rhythmic pattern, pulse and melodic contour). That is, Daniel, although untrained, followed cultural and cognitive patterns of perceptive effects of musical elements.

KEYWORDS: music education, music composition, musical cognition, creativity, learning.

1 | INTRODUÇÃO

Durante o meu trabalho como docente sempre tive curiosidade em identificar o papel da composição musical como atividade pedagógica. Através da pesquisa, no curso de mestrado, busquei investigar os acontecimentos durante o processo de composição musical de adolescentes. Após esse período, resolvi continuar analisando os resultados da minha pesquisa, pois trouxe outros questionamentos: Como desenvolvem a melodia? Como formavam frases musicais? Como iniciavam e finalizavam suas ideias? Este artigo não responde todas estas questões, no entanto, traz à discussão o processo de construção melódica de Daniel.

Este artigo é uma revisão de um recorte dos dados da pesquisa pertencente à dissertação de mestrado intitulada “O processo de composição musical do adolescente: ações e operações cognitivas”, orientado pela Profa. Dra. Leda Maffioletti no curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. O artigo tem por objetivo compreender a construção melódica durante o processo de composição musical livre do estudante Daniel. Para alcançar este objetivo, o processo de composição de Daniel foi revisado e focado na construção melódica. Verificando as construções dos elementos musicais desenvolvidos pelo sujeito, analisa-se, então, os passos da construção melódica que constitui a criação do mesmo. Pois parte-se do entendimento de que o processo composicional evidencia as concepções de música, modos de organização sonora e aprendizagens de conteúdos musicais do estudante.

A metodologia de pesquisa foi baseada na revisão dos dados coletados para a dissertação. Dentro deste contexto, os dados foram coletados a partir da proposta,

para Daniel (nome fictício para preservar a identidade do estudante), de inventar uma música com início, meio e fim no teclado eletrônico. As gravações em áudio e vídeo do processo de composição dele, os protocolos da pesquisa e o registro escrito da composição realizado pelo próprio sujeito da pesquisa foram todos reexaminados. Apreciei, novamente, cada passo do processo, cada repetição de trecho, interpretando o que fazia parte da composição de Daniel, além do que havia escrito em seu registro. Foi analisado cada trecho criado e organizado como frases e semifrases, agrupando notas e ritmo até a compreensão da forma geral. Transcrevi para partitura uma versão da composição de Daniel com uma compreensão mais clara e definida do que seria a finalização de sua ideia musical.

Daniel tinha 12 anos e seis meses de idade, era estudante do primeiro ano de teclado de uma escola de artes e cursava a sétima série do ensino fundamental, na época da coleta de dados. Todo o processo de composição de Daniel foi filmado em áudio e vídeo. Esse processo foi transcrito para partitura de escrita musical tradicional, na íntegra. A partir da filmagem foi realizado um protocolo com a descrição dos acontecimentos em detalhes e da entrevista clínica que ocorreu, simultaneamente, ao processo de composição.

2 | CONSTRUÇÃO MELÓDICA E PROCESSO COMPOSICIONAL

A composição musical, nesse trabalho, é considerada uma atividade pedagógica. Na área da educação musical, diversos autores valorizam a composição como uma prática musical interessante ao desenvolvimento musical do estudante, entre autores brasileiros estão as pesquisas de França (1998), França e Swanwick (2002), França e Pinto (2005), Maffioletti (2005), Beineke (2008), Martins (2011) e Guterres (2012).

Este artigo baseia-se na concepção de composição musical de Maffioletti (2005) o qual a define como toda ação que o sujeito realiza para a organização do material sonoro, compreendendo, no processo, as explorações, construções e reconstruções das ideias musicais. Nesse contexto, o trecho musical criado pelo sujeito de pesquisa Daniel e apresentado aqui é considerado uma composição. Como explica Guterres (2012, p. 221), a atividade de composição se caracteriza como um fazer para compreender os conhecimentos musicais envolvidos. Na busca de que as relações entre o sujeito e a música produzam significações que possibilitam a compreensão musical (Maffioletti, 2013, p. 124).

Neste campo de atuação, busca-se embasar este trabalho, inicialmente, na obra de Jourdain (1998), especificamente, ao tratar sobre o tema construção melódica, no capítulo “O que faz as melodias funcionarem?”. A partir de estudos sobre música e cérebro, o autor descreve que elementos como o contorno melódico, a harmonia e o ritmo são características fundamentais para a nossa compreensão de uma melodia. Sobre o contorno melódico, Jourdain (1998) explica que “a primeira experiência musical de uma criança é a do contorno melódico” (p. 115) e que adultos não músicos

demonstram facilidade na distinção desses contornos. Algumas explicações sobre as características que tornam contornos melódicos prazerosos e as diferenciam de contornos desagradáveis são encontradas por psicólogos através da lei da completeza e a lei da boa continuação, ambas de Gestalt. Nas palavras do autor:

[...] a lei da completeza estabelece que nossa mente prefere modelos completos. Os saltos melódicos quebram a suavidade do contorno e é por isso que há tão poucos. A lei da boa continuação estabelece que a mente une automaticamente duas linhas cumprindo a mesma trajetória. [...] Porém, as leis de Gestalt têm suas limitações. Apenas ajudam a explicar o contorno melódico e não dizem praticamente nada sobre a maneira como a harmonia e o ritmo sustentam a melodia (Jourdain, 1998, p. 115).

Conforme Jourdain (1998), a harmonia tem o papel mais importante para a compreensão/funcionamento da melodia. O autor explica que a melodia possui uma harmonia implícita, ou seja, que uma simples melodia desacompanhada proporciona uma experiência harmônica (p. 116). Cita casos de melodias com harmonias ambíguas as quais provocam maiores dificuldades para a memorização.

A outra dimensão melódica é o ritmo. Jourdain (1998) esclarece que “as notas da melodia formam um modelo de durações variáveis, com algumas notas destacando-se por causa da acentuação” (p. 116). As notas de maior importância para a melodia são as que caem em tempos fortes e em articulações rítmicas importantes. É nestas notas que o contorno melódico muda de direção e a harmonia se desloca. Jourdain descreve pesquisas que revelam a capacidade do ser humano de reconhecer uma melodia apenas através de seu modelo rítmico. E da incapacidade de reconhecimento de melodia a partir da preservação das alturas das notas e não do ritmo. Ou seja, no caso da melodia ser representada e executada apenas preservando as mesmas notas, mas com ritmo de durações iguais, sem o ritmo original da melodia, o ser humano não é capaz de reconhecer a melodia. Para Jourdain (1998), uma melodia vai além de apenas uma sequência de notas, é formada de notas de duração e acentuação variáveis. Por isso, se retirar do tempo forte uma determinada nota não fará sentido para o cérebro (Jourdain, 1998, p. 90).

Jourdain (1998) revela que melodias de oito compassos são bastante comuns, o que pode significar um padrão e que existe a conexão entre ritmo e altura em uma melodia. Considerando tudo que envolve o ritmo, como a métrica e os pulsos. Assim, o autor explica que uma melodia possui diferentes elementos envolvidos em sua construção e estes são o ritmo, a altura (contorno melódico) e a harmonia implícita. Por isso, construir uma melodia não pode ser considerado uma atividade simples. Dessa forma, é interessante observar que Schoenberg (1991/2012) alerta sobre as dificuldades existentes em relacionar distintos elementos musicais que são interligados para um compositor iniciante.

Conforme Schoenberg (1991/2012), “nos estágios iniciais, a invenção do compositor raramente flui com liberdade, pois o controle dos fatores melódicos, rítmicos e harmônicos impedem a concepção espontânea das ideias musicais” (p. 30). Ou seja,

não ter o domínio desses elementos atrapalha o desenvolvimento das ideias musicais de forma mais espontânea, ficando, o compositor, preso a estes fatores, passando por dificuldades no processo de composição. Schoenberg (1991/2012) ainda nos lembra de que a frase musical é um elemento que se relaciona à construção melódica. Para Schoenberg (1991/2012), frase é a menor unidade estrutural da música, isto é, “uma unidade aproximada àquilo que se pode cantar em um só fôlego” (p. 29). Define-a como molécula musical formada da união de ocorrências musicais, que se completa e se adapta a outras unidades semelhantes.

Schoenberg (1991/2012) também afirma que uma melodia possui uma harmonia inerente e que “a acomodação mútua entre melodia e harmonia é, num primeiro momento, difícil” (p. 29). Schoenberg (1991/2012, p. 53) afirma ainda que “as características rítmicas são mais facilmente memorizáveis do que as intervalares”, portanto “elas contribuem de maneira eficaz para a compreensibilidade”. Sobre o ritmo, o autor defende que é um elemento importante para moldar a frase, contribuindo para estabelecer o caráter e determinar a unidade (Schoenberg, 1991/2012, p. 30).

As concepções de Jourdain (1998) e Schoenberg (1991/2012) se relacionam. Ambos autores trazem informações que se equiparam e auxiliam na compreensão dos elementos envolvidos na construção melódica. Para aprofundar a discussão sobre o papel do ritmo e da altura na construção melódica busquei nos estudos da percepção musical e da cognição informações que possam contribuir para o objetivo desta análise.

Krumhansl (2006), ao estudar o ritmo e a altura na cognição musical, afirma que a pesquisa psicológica sobre o ritmo objetiva descrever as capacidades humanas para o processamento da informação temporal. A autora explica que “a organização perceptiva de padrões temporais só é possível em uma faixa limitada de tempos. Essa faixa corresponde à duração dos padrões rítmicos que se encontra tipicamente em música, e isso sugere que há uma limitação psicológica que afeta a padronização temporal em música” (Krumhansl, 2006, p. 49). Conforme Fraisse (1982) apud Krumhansl (2006), “as pessoas sincronizam facilmente seus movimentos com uma sequência regular de sons, o que demonstra uma ligação psicológica forte entre a percepção e a produção rítmicas” (p. 50).

Krumhansl (2006) afirma que “os intervalos são bem mais importantes do que o nível absoluto das alturas” (p. 69), pois mostram que a estrutura harmônica dos tons complexos influencia na seleção de combinações de alturas. As mensurações psicológicas “têm uma correlação forte com a distribuição de notas (a frequência em que ocorrem) na música tonal harmônica, sugerindo que as hierarquias tonais são aprendidas a partir da experiência” (p. 80). Várias observações da autora sugerem que o tritono é difícil de ser armazenado e memorizado. Ao contrário das segundas menores que “têm implicações tonais relativamente fortes, aparecem frequentemente nas melodias, são facilmente armazenadas e lembradas e, portanto, constituem boas pistas na determinação de tonalidades” (p. 81-82).

A autora conclui que a construção cautelosa de padrões temporais e de altura

dá origem a representações psicológicas complexas. “Essas representações existem em muitos níveis, organizadas inicialmente por princípios psicofísicos básicos, especialmente a codificação de valores de duração e frequência relativos, não absolutos” (p. 90). A existência de um pulso fundamental na construção de padrões temporais é um dos princípios importantes, pois ele serve como pano de fundo da organização e memorização dos eventos durante o tempo. Krumhansl (2006) acredita que existe uma relação desse acontecimento com o desempenho motor, isto é, que existe um paralelo entre medidas de percepção e performance dos ritmos musicais (p. 91).

3 | PROCESSO DE CONSTRUÇÃO MELÓDICA DE DANIEL

O processo de construção melódica ocorreu de forma alternada com o acompanhamento em acordes da mão esquerda de Daniel. Entretanto, aqui será descrito resumido e especificamente o processo de construção melódica.

Daniel dedilha as teclas do teclado já buscando definir um ritmo. É interessante perceber que, a partir do momento em que Daniel estabelece uma célula rítmica para sua melodia, consegue dar um andamento mais contínuo para o seu processo de construção e o desenvolvimento melódico flui de forma mais coerente. Isso difere do momento inicial, quando sua exploração no instrumento se aproximava a um improviso aleatório. A exploração, neste momento, parece uma busca do sujeito em organizar um padrão rítmico básico para a sua música, semelhante às características rítmicas que definem os gêneros e os estilos musicais. Ou seja, uma característica rítmica que define o gênero da música, como ritmo de samba, de rock, de balada, por exemplo.

Com um padrão rítmico definido, Daniel passa a executar muitas sequências de notas iguais, iniciando do mesmo ponto de referência no teclado. A cada repetição da sequência acrescenta novos elementos, até “combinar” com o que vinha antes. Assim, após uma série de sete sequências consecutivas, estabelece o que seria o início de sua melodia, sua frase musical, seu motivo. A cada repetição da sequência há acréscimos de notas, como um esboço de ideia musical que Daniel vai desenhando e tomando decisões sobre o que considera mais interessante fazer parte de sua melodia ou o que deve ser descartado. A repetição, partindo do início da sequência criada, parece ser uma forma de fixação do que foi criado, como um exercício para o próprio Daniel memorizar sua invenção.

Daniel realiza mais nove repetições da sua sequência musical, totalizando 17 repetições dentro de 7 minutos de processo de composição. Já se pode perceber que o contorno melódico desenvolvido apresenta uma característica de movimentos ascendentes e descendentes em graus conjuntos. Não utiliza saltos. Na entrevista clínica, Daniel deixa claro a sua intenção de “combinar” os materiais sonoros, pois explica que iniciou seus registros escritos a partir do momento em que os elementos

que agrupou combinavam. Dessa forma, vai se configurando também um tipo de escala e uma tonalidade específica a partir de operações de incompatibilidade e negação, a seleção por pertence ou não pertence ao grupo.

Maffioletti (2005) nos auxilia a entender as ações de repetição durante o processo de composição. Para a autora, o processo de composição envolve o uso de repetições e essa ação significa a necessidade de representação que o sujeito precisa para continuar sua composição. As repetições dependem da “síntese de todos os elementos envolvidos em forma de representação”, incluindo percepção e motricidade (Maffioletti, 2005, p. 153). A autora ainda explica que é importante observar, nesses momentos, o que permanece e, ao mesmo tempo, se transforma.

Daniel consegue finalizar uma ideia musical atingindo a tônica em tempo forte do compasso. Dessa forma, consegue-se identificar, claramente, duas pequenas partes dentro do trecho criado. Há uma harmonia implícita neste trecho, que pode ser definida como uma progressão simples: I – IV – I – V – I.

Daniel busca ampliar ainda mais sua ideia musical, acrescentando mais um compasso na sua sequência, parecendo uma *codeta*, uma reafirmação de conclusão. Mas não é isso que ocorre, pois aumenta mais compassos formando a sua segunda frase. Tenta concluir seu trecho musical e acaba antecipando a chegada à tônica um compasso antes de finalizar. Encontra o sétimo grau da escala e experimenta inseri-lo como finalização. Ou seja, encontrou a sensação de tensão e repouso. O sétimo grau da escala é utilizado no trecho composto por ele para provocar a sensação de tensão para chegar à finalização de frase.

4 | CONCLUSÕES

Neste artigo foi apresentado o processo de construção melódica de Daniel, com o objetivo de compreender esse processo. As intenções e os resultados alcançados por Daniel representam a interpretação do sujeito sobre o mundo musical que o cerca. Pois, apesar da inexperiência, o estudante foi capaz de estabelecer um pulso constante, estipular um padrão rítmico, criar um contorno melódico equilibrado com uma harmonia implícita de progressão simples, pontuar suas finalizações utilizando os efeitos de tensão e repouso dos graus escalares. Ao observar tudo isso, pode-se entender o significado de expressões como “fazer o que combina”, citadas pelo sujeito de pesquisa ao tentar explicar o que pretendia fazer durante as entrevistas clínicas no processo de composição musical.

No referencial teórico foram abordados os fatores que envolvem a construção melódica entrelaçando autores representantes de diferentes áreas, como a educação musical, a composição e a percepção musical cognitiva. Tecendo relações entre a organização dos materiais sonoros como a altura e o ritmo e a compreensão destes elementos no contexto cognitivo e cultural. A definição do que Daniel considera “combinar” está interligada aos elementos envolvidos no que faz uma melodia funcionar

para Jourdain (1998). Para uma melodia ser interessante, ou seja, para ela “combinar”, como dizia Daniel, precisa envolver diferentes elementos e conhecimentos, não se tratava apenas do sistema tonal, mas sim da combinação de ritmo, contorno melódico e harmonia. O pulso constante na composição melódica de Daniel, uma estrutura periódica básica, serviu de estrutura para a sua organização e memorização dos eventos no tempo, o que vai ao encontro das explicações de Krumhansl (2006, p. 91).

A partir da definição de frase musical de Schoenberg (1991/2012) pode-se inferir que frase é aquilo que Daniel buscou atingir com sua criação: um trecho musical completo, com início, meio e fim, conforme a proposta, e combinado a todos os elementos que envolvem a construção melódica. Esboçar frases, conforme Schoenberg explica, para auxiliar o compositor iniciante, entende-se como as ações de repetir de Daniel. Suas repetições de sequências acrescentando novos elementos aos poucos lembram esboços, realizados diretamente no instrumento. Já Grassi (2010) ressalta que o compositor principiante sem um planejamento definido, compõe pequenos trechos sucessivamente.

Finalizando, este artigo não esgota a discussão sobre o assunto, entretanto pode-se afirmar que Daniel encontrou em sua atividade musical, na sua experiência de compor, a teoria que embasa o conhecimento musical.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, Cecília Cavaliere, Swanwick, Keith. Composição, apreciação e performance: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v.13, n21, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ISSN: 0103-7420 E-ISSN: 1984-7491 dezembro, 2002.

FRANÇA, Cecília Cavaliere, Pinto L. B. M. Análise idiomática, formal e pianística de composições realizadas por iniciantes ao piano. **Revista da Abem**, Porto Alegre, RS, 2005, v13, 29-28. ISSN impresso: 1518-2630.

GRASSI, Bernardo. Composição musical e resolução de problemas. In Ilari, B.; Araújo, R. C. de. (Orgs.). **Mentes em música**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

GUTERRES, Aline Lucas. **O processo de composição musical do adolescente: ações e operações cognitivas**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação**. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KRUMHANSL, Carol. L. Ritmo e altura na cognição musical. In Ilari, B. S. (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Significações que possibilitam a compreensão musical. In Ilari, B.; Brock, A. (Orgs.). **Música e educação infantil**. Campinas/SP: Papyrus, 2013.

MARTINS, Áudrea da Costa. **Linhas, vozes e tracks**: a textura na composição musical de crianças. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical**. Tradução de Eduardo Seincman. São Paulo: Editora da USP, 1991/2012.

CONCEPÇÕES DIDÁTICAS SOBRE AS TÉCNICAS EXPANDIDAS E SUA APLICAÇÃO NO REPERTÓRIO DE TUBA

Gian Marco Mayer de Aquino

Universidade Federal da Bahia/PPGPROM

RESUMO: O objeto deste artigo é apresentar concepções didáticas sobre as técnicas expandidas e sua aplicação no repertório de tuba. Este é um recorte de minha pesquisa de mestrado, que visa utilizar exercícios específicos para a embocadura e técnica expandida como estratégias de tratamento paralelo para a Distonia Focal de Tarefa Específica da Embocadura (DFTEE). Também apresentamos uma tabela com diferentes técnicas expandidas que podem ser executadas na tuba, uma explanação de como deve ser realizada e a indicação da obra musical, na qual encontra-se presente.

PALAVRAS-CHAVE: Técnica Expandida. Repertório para Tuba. Música Contemporânea. Distonia Focal.

Didactic Concepts on the Expanded Techniques and Their Application in the Repertoire of Tuba

ABSTRACT: This paper aims at presenting the didactic concepts on the expanded techniques and its applying in the tuba repertoire. It's a part of Master's research of mine that addresses to use of specific exercises for the embouchure and

expanded technique as strategies of a parallel treatment for the Focal Task-specific Dystonia in a tubist. Also, we present a table with different expanded techniques that may be played on the tuba, a short explanation about how it must be performed, and we point out a piece from the repertoire that the expanded technique can be requested.

KEYWORDS: Extended Technique. Repertoire for Tuba. Contemporary Music. Focal Dystonia.

1 | INTRODUÇÃO

No decorrer de meu mestrado profissional, fui incentivado, pelos professores das disciplinas teóricas, a pesquisar a respeito das técnicas expandidas (TE). Ao me debruçar sobre a literatura, constatei baixo índice de material didático sobre esse tema, principalmente, quando se refere aos instrumentos de metais, mais especificamente, a tuba. Diante disso, o presente artigo visa apresentar algumas concepções didáticas sobre as técnicas expandidas e sua aplicação no repertório de tuba, de forma a familiarizar os estudantes quanto a escrita vanguardista. Além disso, salientar as técnicas expandidas que estão associadas à embocadura e que podem ser utilizadas como estratégia de tratamento paralelo da Distonia Focal de Tarefa Específica

da Embocadura (DFTEE).

A esse respeito, a literatura apresenta que alguns exercícios específicos para embocadura, aliados a essas técnicas expandidas, em um cronograma de prática deliberada, que de acordo com Ericsson et al. (1993), “constitui-se de um conjunto de atividades e estratégias de estudo, cuidadosamente planejadas, que tem como objetivo ajudar o indivíduo a superar suas fragilidades e melhorar sua performance” (ERICSSON, KRAMPE e TESCH-RÖMER, 1993, p. 368), podem auxiliar no tratamento da DFTEE, amenizando os sintomas (FERREIRA, 2013; FLETCHER, 2008). Também, alguns autores apontaram que tais estratégias podem atuar preventivamente em alguns tipos de lesões musculares que acometem instrumentistas de metal (FARKAS, 1956; FREDERIKSEN, 1996; POND, 1977).

Apesar da existência de várias TE, optamos por quatro delas – multifônico, frulato, *lip-bends* e meia válvula, por atuarem concomitante aos exercícios específicos para embocadura. Cada uma dessas técnicas expandidas possibilitam um desenvolvimento técnico e interpretativo do tubista no instrumento e em seu repertório, além de auxiliá-lo no retreinamento neuromuscular de músculos faciais em instrumentistas de sopro portadores da DFTEE, amenizando os sintomas.

2 | DISTONIA FOCAL DE TAREFA ESPECÍFICA DE EMOCADURA

Para uma melhor compreensão da DFTEE, se faz necessário uma breve definição do que vem a ser a embocadura nos instrumentistas de metal. Frucht et al. (2001) definem tecnicamente a embocadura como “o conjunto formado pelo Perioral (músculo ao redor dos lábios) e pelos músculos da mandíbula utilizados para iniciar e controlar a amplitude e a força do fluxo de ar que passa pelo bocal nos instrumentos de metal” (FRUCHT et al. 2001, p.899). A embocadura e os complexos sistemas que a compõe, eventualmente, por diferentes razões, apresentam disfunções em seu funcionamento. A DFTEE é uma dessas disfunções neuromusculares. A respeito disso, Fletcher (2008) trouxe a seguinte definição:

Uma desordem de movimento neurológico que afeta os músculos faciais utilizados pelos instrumentistas de metais na produção do som, nos quais ocorrem movimentos involuntários anormais que se manifestam ao tocar, inibindo a capacidade de desempenho em diferentes graus (FLETCHER, 2008, p.115).

De acordo com Frucht et al. (2001), “os primeiros sintomas da DFTEE em instrumentistas de sopro se apresentam primeiramente como sintomas relacionados ao cansaço, como falta de clareza na articulação, má qualidade sonora em um registro específico do instrumento, dificuldade com ligaduras de lábio, entre outros” (FRUCHT et al. 2001, p.899). Contudo, os autores comentaram que esses sintomas iniciais podem ser frequentemente associados à falta de prática ou há um dia ruim com o instrumento (...). Outros relatos iniciais incluem algumas descrições de perda do controle da embocadura, fadiga labial, tremor dos lábios e movimentos faciais

involuntários (FRUCHT et al. 2001, p.901). A inexplicável natureza dos sintomas iniciais da DFTEE pode causar dúvidas e incertezas nos músicos acometidos pela doença e que, costumeiramente, não sabem o que fazer e nem a quem recorrer a fim de diagnosticar e solucionar seu problema.

De acordo com Cardoso e Ferreira (2011), as técnicas de reeducação sensorial, conhecidas como retreinamento, são atividades essencialmente musicais que visam remapear o córtex cerebral e são as que tem obtido os resultados mais promissores.

3 I AS TÉCNICAS EXPANDIDAS COMO ESTRATÉGIA DE RETREINAMENTO

A utilização das TE como estratégia de retreinamento está relacionada, dentre outros fatores, ao motivacional. Visto que o instrumentista pode perder a sua motivação em detrimento aos efeitos dos sintomas da DFTEE. Assim sendo, O'Neill & McPherson (2002) contextualizaram a respeito da motivação no fazer musical:

A motivação permite a compreensão de fatores que podem explicar o desenvolvimento de vontades dos indivíduos de seguir com o estudo musical, entender consequências e variações sobre persistência ou não no estudo, explicitar o contexto de aprendizagem e repensar as estratégias que podem ser utilizadas para intervir neste processo e nas práticas docentes, além de muitos outros fatores bastante significativos. (O'NEILL; McPHERSON, 2002, p. 36-41)

As dificuldades na execução causadas pela DFTEE e pela perda da perspectiva de atuação como profissional no mercado de trabalho, tornam o encontrar motivação intrínseca uma tarefa árdua para o músico. Assim, o estudo de técnicas específicas para a embocadura, bastante comuns, aliadas as técnicas expandidas, menos usuais no dia-a-dia do tubista, pode tornar-se motivador para a continuação da prática no instrumento visando superar os sintomas da DFTEE. A partir de minha própria experiência, posso afirmar que esta integração de exercícios técnicos contribuiu consideravelmente para a minha motivação em continuar a prática no instrumento. Consequentemente, os exercícios específicos para a embocadura e as técnicas expandidas contribuíram para o meu retreinamento técnico no instrumento e, assim, obtive maior controle dos músculos relacionados à embocadura, bem como da produção e manutenção sonora.

Alusivo às quatro técnicas expandidas citadas anteriormente, Cherry (2009) explicou que a prática de **multifônicos** é extremamente benéfica para o desenvolvimento de habilidades auditivas, possibilitando a melhora da afinação, além de auxiliar na correta utilização da coluna de ar. Grandes quantidades de ar tem de ser movimentadas para que o **frulato** se torne consistente e se prolongue, ocasionando um aumento significativo na intensidade sonora tão importante em instrumentos que se utilizam de grandes quantidades de ar a serem controladas em sua execução, indica ainda, a melhor posição onde a língua deve tocar para articular as notas. O **lip-bends** trata-se da inflexão labial, isto é, a flexibilidade e capacidade de pequenos ajustes realizados pelos lábios, permitindo transcourir de uma nota a outra sem a necessidade de utilização de válvulas. Por fim, a **meia válvula** consiste em abaixar as

válvulas do instrumento até a metade necessária para a execução da nota, inserindo maior resistência ao instrumento, o que proporciona o fortalecimento dos músculos da embocadura, além de aumentar a necessidade de acuidade auditiva para tocar as notas com a altura correta (CHERRY, 2009). Tais técnicas expandidas auxiliam no retreinamento de técnicas básicas para a execução da tuba, utilizando mecanismos que o corpo esteja menos familiarizado e, portanto, poderá obter melhor resultado.

É importante mencionar que, tais técnicas expandidas são relevantes para o desenvolvimento técnico e musical de estudantes de tuba, possibilitando maior domínio técnico no instrumento, ampliação de seu repertório, principalmente, para obras do século XX e XXI que utilizam desses e outras técnicas expandidas comuns ao instrumento, mas que são pouco difundidas em métodos. O distanciamento de alguns professores de tuba deste repertório contemporâneo, acaba por afastar ainda mais os seus estudantes das técnicas expandidas e, conseqüentemente, do repertório para a tuba ou mesmo orquestral. As técnicas expandidas apresentam novas possibilidades sonoras no instrumento, por isso Daldegan (2008) acredita que as técnicas expandidas deveriam ser apresentadas aos estudantes, por serem mais receptivos a novas sonoridades, uma vez que não existe ainda um conceito de sonoridade formado.

4 | VISÃO GERAL DAS TÉCNICAS EXPANDIDAS

A tuba tem sido amplamente aceita em bandas musicais e orquestras devido as suas características sonoras no registro grave, conforme o seu modelo atual proveniente de 1835. Ao mesmo tempo, a tuba conquistou a posição de solista como passar dos anos. Em todos os repertórios para o instrumento é possível observar a presença de técnicas expandidas, além daquelas citadas acima, há também aquelas que utilizam voz, flexibilidade dos lábios, uso das válvulas, percussão, dentre outras. Desse modo, torna-se imprescindível o estudo das técnicas expandidas, mesmo por aqueles tubistas que tenham menor predileção pela música contemporânea ou menor habilidade técnica, pois em algum momento o músico poderá ser solicitado a executar uma obra do repertório orquestral, como a *Symphonic Dances from West Side Story* (1960) de Leonard Bernstein, ou solo, como *Encounters II* (1964) de William Kraft.

Padovanni e Ferraz (2011) testificaram que:

Tradicionalmente associada às técnicas de *performance instrumental*, a expressão 'técnicas estendidas' ou '**técnicas expandidas**', se tornou comum no meio musical a partir da segunda metade do século XX, referindo-se aos modos de tocar um instrumento ou utilizar a voz que fogem aos padrões estabelecidos principalmente no período clássico-romântico. Em um contexto mais amplo, porém, percebe-se que em várias épocas a experimentação de novas técnicas instrumentais e vocais e a busca por novos recursos expressivos resultaram em *técnicas estendidas*. Nesta acepção, pode-se dizer que o termo *técnica estendida* equivale a *técnica não-usual*: maneira de tocar ou cantar que explora possibilidades instrumentais, gestuais e sonoras pouco utilizadas em determinado contexto histórico, estético e cultural. (PADOVANI e FERRAZ, 2011, p.22, grifo nosso).

Cherry (2009) afirmou que apesar do termo ter se tornado mais comum a partir da segunda metade do século XX, a utilização das técnicas expandidas data de períodos anteriores ao que imaginamos. Dempster (1994) escreveu em seu livro:

“Estudei o instrumento aborígene australiano *didjeridu*, um tronco de árvore oco cujo funcionamento se assemelha muito a um trombone [...]. Acontece que muito do que eu pensei ser novo é uma tradição de dois mil anos de idade! Tanto quanto pode ser determinado, os aborígenes têm utilizado muitos destes “novos” sons há séculos” (DEMPSTER, 1994, p.1 *apud* CHERRY, 2009, p.16).

Seguindo cronologicamente, não podemos deixar de pensar que a música clássico-romântica não tenha contribuído para o desenvolvimento das técnicas expandidas. Padovani & Ferraz comentaram que

“[...] a consolidação das orquestras e a evolução técnica na fabricação de instrumentos decorrente do contexto da Revolução Industrial - **na família dos metais esta evolução é ainda mais acentuada** - viriam a permitir novas experiências voltadas à ampliação dos meios instrumentais e de seu emprego nos grupos orquestrais”. (PADOVANI e FERRAZ, 2011, p.24, grifo nosso).

Data de 1815, o *Concertino para trompa e orquestra, Op. 45* de Carl Maria von Weber, no qual compôs alguns trechos em que o solista deve cantar e tocar as notas simultaneamente, podendo ser considerado uma técnica expandida, tal qual espera-se que o multifônico seja realizado atualmente.

Além da música erudita, as técnicas expandidas estão presentes na música popular, como nas bandas de *jazz* a partir dos anos de 1920, contribuindo para desenvolvimento das técnicas expandidas no início do século XX em instrumentos de metais, tais como *shakes*, *rips*, *rosnados*, *glissandos* e *trinados de lábio*. Segundo Cherry (2009), “vários destes sons foram adotados por compositores e intérpretes que conduziram ao contínuo progresso das técnicas expandidas através deste século” (CHERRY, 2009, p. 18), como Richard Straus e Arnold Schoenberg.

Apresentamos aqui uma tabela com algumas técnicas expandidas que podem ser executadas na tuba, seguida de uma breve explanação sobre como deve ser realizada pelo tubista e um exemplo de obra musical do repertório do instrumento que esta técnica expandida pode ser encontrada. Tal tabela não pode ser considerada completa e, tão pouco, este é o objetivo aqui, mas apresentar aquelas principais e mais utilizadas no repertório de tuba.

Técnica Expandida	Explicação	Repertório
1. Técnicas que implicam a utilização da voz		
Multifônico	Sons gerados por um instrumento normalmente monofônico no qual dois ou mais sons podem ser ouvidos simultaneamente	William Kraft – <i>Encounters II</i> (1964)
Efeitos Sonoros	Cantar ou tirar algum efeito sonoro dentro do instrumento	Krzysztof Penderecki – <i>Capriccio</i> (1980)
2. Técnicas que implicam posição de lábios		
Lip Bend (inflexão labial)	Técnica que permite passar de uma nota a outra sem a utilização de válvulas	Monic Cecconi – <i>Tuba I</i> (1971)
Glissando	Escorregar de uma nota para outra apenas modificando a abertura labial, sem a utilização de válvulas	David Reck – <i>Five Studies for Tuba Alone</i> (1968)
Trinado	Pode ser labial ou com a utilização de válvulas	Richard Wagner – <i>Abertura Os Mestres Cantores de Nuremberg</i> (1862/1867)
3. Técnicas que implicam na utilização das válvulas		
Meia Válvula	Nota definida com meia válvula	Barney Childs – <i>Seaview</i> (1971)
Glissando de válvula	Glissando que se utiliza do auxílio da válvula para ocorrer	Walter Hartley – <i>Concerto para Tuba e Orquestra de Percussão</i> (1974)
Bisbigliando	Alternar dois dedilhados diferentes para a obtenção de um mesmo som	João Victor Bota – <i>A Viagem do Elefante</i> (2010)
4. Técnicas Percussivas		
Mão e dedos	Bater nas chaves ou no corpo do instrumento com a unha	Richard Loh – <i>Suite for Solo Tuba (Lunar 7th Month)</i>
Bocal	Bater no bocal	Ernest Mahle – <i>Concertino</i> (1984) para Tuba
5. Técnicas que utilizam efeitos de língua		
Frulato	Consiste na vibração da língua atrás dos dentes superiores como se estivesse pronunciando várias letras Rs, obtendo um som característico de “frrrrrrr”	Edward Gregson – <i>Alarum</i> (1993)
6. Técnicas diversas		
Sopro	Soprar dentro do instrumento	Morgan Powell – <i>Midnight Realities</i> (1974)

Ar	Ar veloz no instrumento através do bocal invertido	Phil Windsor – <i>Asleep in the Deep</i> (1970)
Surdina Straight	Modifica o som do instrumento que se torna mais abafado	Leonard Bernstein – <i>Waltz for the Mippy III</i> (1950)
Surdina Plumber	Efeito de Wah-wah	Corrado Maria Saglietti – <i>Concertissimo</i> (1997)
<i>Slide</i>	Remoção da volta	Theodore Antoniou - <i>Six Likes for Solo Tuba</i> (1970)

Tabela 1: Principais técnicas expandidas, explanação sobre sua execução e exemplo de repertório de tuba em que encontra-se a técnica expandida.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A técnica expandida pode estar relacionada, em grande parte, ao fato do virtuosismo técnico exigido em sua execução no instrumento no repertório de música contemporânea. Porém, as técnicas expandidas podem ser também utilizadas como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da técnica regular da tuba. Tal assunto parece ser ainda recente, merecendo maior atenção dos professores do instrumento e dos pesquisadores. Além disso, a pesquisa sobre tuba e seu repertório no Brasil mostra-se muito incipiente, requerendo um trabalho mais aprofundado de tubistas-pesquisadores, bem como colaborativos entre compositor e interprete. Por outro lado, encontramos muitos métodos para o ensino da tuba em línguas estrangeiras, contudo nenhum deles aborda, ainda que brevemente, o assunto das técnicas expandidas e peculiaridades deste instrumento na música contemporânea.

Novamente, é importante lembrar sobre a ausência de preconceitos de novos estudantes de tuba em relação as novas sonoridades do instrumento proporcionadas pelas técnicas expandidas e desmitificação da música vanguardista de modo lúdico, por meio de experimentações com as técnicas expandidas, formando músicos mais completos e preparados para executar todo e qualquer repertório do instrumento. Além disso, utilizar as técnicas expandidas para aperfeiçoamento técnico básico da tuba e também utilização como retreinamento neuromuscular em casos de instrumentistas de metal diagnosticados com distonia focal de tarefa específica da embocadura.

REFERÊNCIAS

BRIDGES, G. **Pioneers in Brass**. Detroit: Sherwood Publications, 1965.

CARDOSO, A. M. S.; FERREIRA, Alexandre M. S.; ROSA, Paulo R. A. **A distonia focal nos instrumentistas de metal**. In: Congresso da ANPPOM, XXI, p. 1177-1181, 2011.

CHERRY, A. K. **Extended Techniques in Trumpet Performance and Pedagogy**. Cincinnati, p. 321.

2009.

DALDEGAN, V. **Inclusão da música contemporânea pela ampliação do gosto, através do ensino de flauta transversal para crianças iniciantes**. USP/FFLCH. São Paulo, p. 165-173. 2008. (ISBN 978-85-99829-24-0).

DALDEGAN, V. **Técnicas Estendidas e Música Contemporânea no Ensino de Flauta Transversal para Crianças**. Curitiba: Dissertação de Mestrado, 2009.

DEATS, C. J. **Toward a Pedagogy of Extended Techniques for Horn Derived from Vincent Persichetti's Parable for Solo Horn, opus 120**. Texas Tech University. Houston, p. 106. 2001.

DEMPSTER, S. **The Modern Trombone: A Definition of its Idioms**. Athens, Ohio: Accura Music Inc., 1994.

ERICSSON, A. K.; KRAMPE, R.; TESCH-RÖMER, C. The role of deliberate practise in the acquisition of expert performance, 100, n. 03, p. 363-406, 1993.

FARKAS, P. **The Art of French Horn Playing**. USA: Summy-Birchard Music, 1956.

FERREIRA, Alexandre M. S. **Focal Dystonia in Trombonists: A reference tool for Brazilian music educators and performers**. Dissertation (Doctor of Musical Arts), University of Kentucky, 2013.

FLETCHER, Seth D. **The Effect of Focal Task-Specific Embouchure Dystonia Upon Brass Musicians: A literature review and case study**. Dissertation (Doctor of Musical Arts), University of North Carolina at Greensboro, 2008.

FREDERIKSEN, B. **Arnold Jacobs: Song and Wind**. USA: WindSong Press, 1996.

FRUCHT, Steven J. et al. **The natural history of embouchure dystonia**. In: Movement Disorders, v. 16, n. 05, p. 899-906, 2001.

HICKMAN, D. **Trumpet Pedagogy: A Compendium of Modern Teaching Techniques**. Chandler, AZ: Hickman Music Editions, 2006.

HILL, D. **Extended Techniques for the Horn: A Practical Handbook for Students, Performers and Composers**. Miami: Warner Bros. Publications, 1983.

O'NEILL, S.; McPHERSON, G. Motivation. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. (org.). **The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press. 2002, p. 31-46.

PADOVANI, J. H.; FERRAZ, S. Proto-história, evolução e situação atual das técnicas estendidas na criação musical e na performance. **Música Hodie**, Goiânia, v. II, n. 2, p. 11-35, 2011. Em: <<https://revistas.ufg.br/index.php/musica/rt/printerFriendly/21752/12804>>. Acesso em: 10 Jan. 2017.

PERANTONI, D. Contemporary Systems and Trends for the Tuba. **The Instrumentalist**, Northbrook, IL, p. 24-27, Fevereiro 1973. ISSN ISSN-0020-4331.

PIJPER, R. D. Flutecolors: Extended techniques for flute. **Flute Colors**, 2013. Disponível em: <<https://www.flutecolors.com/>>. Acesso em: 10 Abril 2017

POND, M. J. Calisthenics for the brass player. **The Instrumentalist**, p. 536-537, Maio 1977.

ROBINSON, R. J. **A Performance Guide for the Unique Challenges in Concerto for Tuba and Chamber Orchestra by Jan Bach**. University of North Texas. Dallas, TX, p. 36. 2014.

STONE, K. **Music Notation in the Twentieth Century**. New York: W. W. Norton and Company, 1980. 357 p.

EDUCAÇÃO MUSICAL DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS COM AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC): UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DO DISPOSITIVO *MAKEY MAKEY*

Alexandre Henrique dos Santos

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Departamento de Música - Instituto de Artes
Campinas - SP

Adriana do Nascimento Araújo Mendes

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Departamento de Música - Instituto de Artes
Campinas – SP

RESUMO: O crescimento exponencial das TIC nos últimos anos sugere que as pesquisas em educação considerem tal fenômeno. Além disso é necessário ampliar as possibilidades de metodologias na educação musical inclusiva. Este trabalho aborda uma experiência em educação musical para alunos com deficiência visual utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e um modelo pedagógico que orienta teoricamente o ensino com as mesmas: o *Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)*. O experimento utilizou o *hardware Makey Makey* como ferramenta de ensino de música. As propriedades do dispositivo bem como sua facilidade de configuração possibilitaram a criação de uma série de atividades de percepção, criação e improvisação musical que contribuem para o aprendizado musical dos alunos envolvidos. A experiência foi realizada na Escola João Fischer de Limeira – SP, especializada no atendimento

de alunos com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical e Tecnologias. Educação Musical e Inclusão. TPACK. Tecnologias Educacionais.

ABSTRACT: The exponential growth of ICT in recent years suggests that education research should consider such a phenomenon. In addition, it is necessary to expand the possibilities of methodologies in inclusive music education. This work addresses an experience in music education for students with visual impairment using Information and Communication Technologies (ICT) and a pedagogical model that theoretically guides teaching with them: the Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). The experiment used *Makey Makey* hardware as a music teaching tool. The properties of the device as well as its ease of configuration enabled the creation of a series of activities of perception, creation and musical improvisation that contribute to the musical learning of the students involved. The experiment was carried out at the João Fischer School of Limeira - SP, specialized in attending students with visual impairment.

KEYWORDS: Music Education and Technologies. Music Education and Inclusion. TPACK. Educational Technologies.

1 | INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes de maneira expressiva na sociedade atualmente e estão influenciando importantes setores, dentre estes a educação. O termo TIC será utilizado neste texto fazendo referência aos dispositivos e possibilidades de interações advindas da área da informática e das telecomunicações. Neste contexto se referem aos dispositivos eletrônicos comerciais como computadores, celulares inteligentes (*smarthphones*), internet, *softwares* e *hardwares* (AFONSO, 2010, p. 16).

Como proposto por Lobato e Nopres (2018), Oliveira (2018), Moran (2007), Kenski (2013) e Braga (2013), as TIC podem e devem ser inseridas no ambiente escolar. No que concerne à educação musical, as TIC já vêm sendo discutidas e sugeridas em metodologias e estratégias para sala de aula, através de, entre outros, os trabalhos de Gohn (2010 e 2012), Watson (2011), Freedman (2013), Bauer (2013; 2014; 2017), Dorfman (2013) Mendes (2010) e Santos (2015). De forma geral estes autores apresentam em seus trabalhos que as TIC, se usadas dentro de um processo pedagogicamente orientado envolvendo o aprendiz e o professor e um cuidado com as questões metodológicas e de planejamento podem contribuir de maneira significativa para o aprendizado musical.

Nas últimas décadas houve uma evolução das TIC envolvendo o desenvolvimento e popularização de *softwares* e dispositivos específicos para a área musical (*hardwares*) que conceberam aos estudantes e professores de música e músicos profissionais diversas possibilidades de utilização de ferramentas digitais em níveis expressivos de interação, tanto nos processos de estudos musicais quanto de performance.

Os músicos e/ou estudantes que têm contato com estas tecnologias e se aperfeiçoam no seu manuseio adquirem a possibilidade de realizar uma série de tarefas de maneira mais ágil, tendo a possibilidade de acelerar seu desenvolvimento tais como: elaboração de partituras digitais através de *softwares* editores como o *MuseScore* (www.musescore.org), gravação de áudio através de *softwares* como *Audacity* (www.Audacityteam.org), diversos tipos de aplicações para treinamento auditivo, acesso a acervos de partituras, letras de música, repositórios de obras musicais, serviços de *streaming* de música e vídeo (ex. *Youtube* e *Spotify*) jogos musicais interativos e finalmente interrelações com linguagens específicas para produção musical como o protocolo de comunicação *Musical Instrument Digital Interface* (MIDI).

Ao mesmo tempo que existe essa discussão em relação às TIC e à educação musical, também é relevante trazer à reflexão a questão da educação musical inclusiva. O trabalho aqui apresentado almeja aproximar essas duas áreas através da educação musical de alunos deficientes visuais (DV) e tem como objetivo explorar como os recursos tecnológicos advindos da área musical podem contribuir para atenuar os obstáculos inerentes à educação musical deste público, ou seja, como os recursos deste chamado universo tecnológico musical podem ser usados ou adaptados para

contribuir para a educação musical de alunos DV.

Embora o corpo de pesquisas envolvendo o ensino de música e alunos com deficiência ainda esteja em expansão e não seja muito extenso, podemos apontar alguns relevantes trabalhos nesta direção na literatura, como as produções de Griffith e Crawford (2017), Himonides e Ockelford (2016) e Hill (2014), e. Em relação às pesquisas sobre ensino de música e deficiência visual, podemos citar os trabalhos de Tudissaki (2015), Ota (2014), Vanazzi (2014), Giesteira (2013) e Bonilha (2010).

O presente capítulo envolve uma ação educativa realizada em uma escola de atendimento especializado para pessoas com deficiência visual situada na cidade de Limeira – SP. Considerando a complexidade da pesquisa em questão, que tem em seu contexto processos pedagógicos, domínio do professor no âmbito do conteúdo musical e manuseio das tecnologias, entende-se necessário utilizar um embasamento teórico de uma metodologia específica que contemple os processos educacionais relacionados com as TIC. Assim, adotou-se como referencial teórico o modelo metodológico: *Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)* a ser abordado adiante.

O artigo irá apresentar uma experiência com o uso de uma destas tecnologias: o dispositivo *Makey Makey* (www.makeymakey.com), a ser explicado posteriormente. A proposta se justifica pelo fato de que, embora existam algumas tecnologias computacionais usadas no campo da deficiência visual, como leitores de tela, (tipo de *software* que através de um sintetizador de voz descreve as informações na tela do computador) teclados em Braille, lupas, *scanners* e o *hardware* Linha Braille, (*hardware* que exhibe dinamicamente através de pinos suspensos em Braille a informação textual da tela ligado a uma porta de saída do computador) ainda é escasso o número de ferramentas computacionais que possibilitam o acesso do aluno de música DV ao computador, se comparado a um músico ou estudante de música vidente. Freedman (2013) afirma que, para que o ensino com tecnologias seja mais eficiente, deve-se, entre outras ações, propor que o aluno interaja diretamente com a tecnologia em si, ou seja, que ele possa assumir o controle do dispositivo. Obviamente, essa questão deve ser mediada por uma ação pedagógica eficiente em relação às TIC, o que envolve a proficiência tecnológica do educador musical (SANTOS, 2015, p. 67).

O objetivo da proposta aqui apresentada é proporcionar ao aluno de música DV a possibilidade de interagir com uma interface digital que permita acessar processos de improvisação e criação musical livre, percepção musical, reconhecimento de timbres e (re) conhecimento dos instrumentos. Sendo assim, objetiva-se investigar o processo de educação musical para alunos DV mediados por intervenções pedagógico – tecnológicas observando como o aprendizado musical destes alunos pode ser explorado a partir destas ferramentas e como o professor pode explorar diversas possibilidades de ensino.

A metodologia que foi utilizada para operacionalização dos dados foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Esta técnica de pesquisa oferece uma série de

procedimentos para exploração, categorização e unitarização do material coletado. Embora proveniente do campo das comunicações, esta ferramenta permite explorar o material e extrair dados por diferentes caminhos de organização. No caso da presente pesquisa, os dados emergiram das observações *in loco* durante o experimento e observação das filmagens. Assim, foram observadas questões específicas de musicalização dos alunos DV, eficiência da ferramenta usada e metodologia em tecnologias. A ação educativa foi realizada na Escola João Fischer (Núcleo Deficientes Visuais) em Limeira – SP durante o mês de maio de 2017. No próximo tópico será feita a contextualização do modelo TPACK.

2 | O MODELO TPACK

O modelo TPACK tem suas raízes em outra metodologia apresentada uma década antes do seu surgimento: o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) pelo professor Lee S. Shulman da *Stanford University's School of Education*. Shulman, nesta pesquisa, aborda os outros conhecimentos necessários ao professor além do domínio do conteúdo. Ou seja, para o autor não basta que o professor entenda o conteúdo a ser ensinado, mas que o mesmo consiga explorar diversas formas de exposição e estratégias de transmiti-lo aos alunos, sendo esta ação, portanto, a compreensão do professor em dois tipos de conhecimento: o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico. Shulman propõe que estes dois conhecimentos estejam inter-relacionados formando o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. O autor afirma: “O conhecimento pedagógico do conteúdo identifica os distintos *corpus* de conhecimentos necessários para ensinar” (SHULMAN, 1987, p. 207). Segundo o autor o CPC “está na capacidade do professor em transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e contexto histórico apresentados pelos alunos (SHULMAN, 1987, p. 22). O modelo TPACK basicamente é formado a partir da inserção do conhecimento em tecnologias na proposta de Shulman.

Segundo Angeli *et al* (2016), em 2005, o TPACK foi introduzido na área acadêmica. Atribui-se a introdução oficial do modelo na área educacional aos professores e autores Dr. Punya Misha e Dr. Matthew Koehler da Universidade de Michigan (USA) a partir da publicação do artigo: *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*, em 2006. O objetivo dos mesmos foi pesquisar e elaborar um modelo teórico pedagógico para que os professores pudessem ensinar de maneira eficiente utilizando as TIC.

Este modelo teórico busca - a partir dos conhecimentos de conteúdo e de pedagogia necessários ao professor - elaborar quais conhecimentos em tecnologias são necessários ao mesmo para a integração eficiente destas ferramentas no processo pedagógico, sem desconsiderar a natureza complexa e multifacetada deste tipo de

conhecimento. Os autores argumentaram neste trabalho que o uso pedagógico e efetivo das TIC requer o desenvolvimento de um conhecimento específico que eles chamaram de Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*) (TPACK), (MISHRA e KOEHLER, 2006, p. 1017). No presente trabalho a sigla adotada para a referência deste modelo será sua representação em inglês: TPACK . Em 2007, os autores Mishra e Koehler alteraram o termo TPCK para TPACK, que foi proposto como um termo que poderia ser mais facilmente falado e lembrado (Thompson & Mishra, 2007, *apud* Angeli *et al* 2016). Atualmente a letra “A” da sigla representa a conjunção “and” no nome do modelo.

Assim, o TPACK tornou-se um modelo teórico que representa um ponto de partida para compreender a formação e atuação dos professores sobre as questões referentes ao uso das TIC na educação. Misha e Koehler (2008) conceberam o modelo a partir de três campos centrais de conhecimento: o conhecimento tecnológico, o conhecimento do conteúdo, e o conhecimento pedagógico. Segundo os autores:

Nesta abordagem, a tecnologia no ensino se caracteriza como algo muito além do conhecimento isolado de *hardware* ou *software* específico. Em vez disso, é através da tecnologia que se introduz contextos de ensino e faz com que a representação de novos conceitos requiera o desenvolvimento de uma sensibilidade ao relacionamento dinâmico e transacional entre todos os três componentes (MISHA e KOEHLER, 2008, p. 3).

Segundo Angeli *et al* (2016) o modelo TPACK é representado através de um diagrama de Venn com três círculos sobrepostos, cada um representando um tipo de conhecimento do professor. A figura abaixo ilustra esta abordagem:

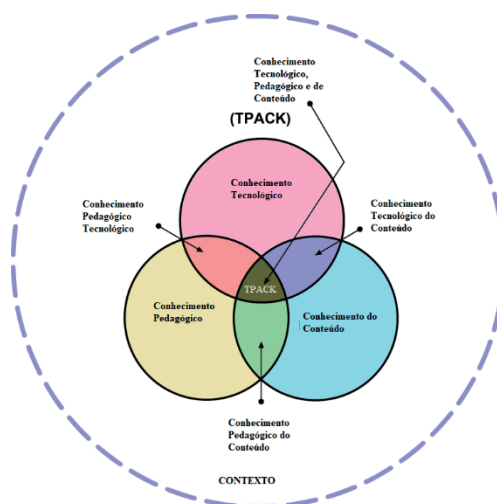


Figura 1: Figura TPACK -(Tradução do Autor)

Fonte: The image is captioned or credited as “Reproduced by permission of the publisher, © 2012 by tpack.org. Disponível em: <http://www.tpack.org/>. Acesso em: 01/03/2018.

É importante considerar que o TPACK é o resultado da intersecção entre as três áreas, ou seja, o fato de incorporar as tecnologias nas práticas docentes tradicionais não necessariamente é a proposta do TPACK (BAUER, 2013), ou então, saber sobre tecnologias é diferente de saber o que fazer pedagogicamente com elas (OLIVEIRA,

2018, p. 138). O desafio está no processo de o professor conseguir integrar estas áreas no processo pedagógico. A união dos conhecimentos propostos no modelo TPACK orienta os conhecimentos necessários ao professor para incorporar inovações metodológicas em suas práticas alinhando o ambiente educacional aos anseios necessários à educação do século XXI, também levando em consideração elementos do contexto sociocultural dos alunos (OLIVEIRA, 2018, p. 140).

2.1 O TPACK E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Algumas aproximações entre o TPACK e a educação musical podem ser visitadas no trabalho de Gall (2017). A autora propõe mudanças e adaptações na estrutura tradicional do modelo como a distinção entre o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico musical (GALL, 2017, p. 310). A mesma argumenta que o ensino de música, dependendo do contexto, requer ações pedagógicas diferentes. Também considera o conhecimento e formação do professor em tecnologias, além do contexto que envolve a escola, os alunos e a relação deste grupo com as tecnologias.

Para que o TPACK possa ser operacionalizado no contexto da educação musical, é necessário considerar questões importantes como a formação tecnológica do educador musical, planejamento da aula considerando todas as questões que envolvem a implementação de sistemas tecnológicos, acesso, versatilidade e facilidade de manuseio e instalação dos dispositivos e o contexto social.

Outra questão que deve ser considerada neste processo é que as TIC são somente uma ferramenta para contribuir no aprendizado de música e este enfoque não deve ser perdido. Dorfman (2013) alerta que o uso excessivo das TIC na sala de aula de música pode fazer com que o professor de música corra o risco de se tornar um professor de tecnologia, perdendo o enfoque na experiência musical. Segundo o autor “o TPACK proporciona uma base sólida para que haja um equilíbrio e o enfoque da aula seja mantido na experiência musical” (DORFMAN, 2013, p. 46). Bauer (2014) argumenta que, se a educação musical se basear coerentemente no modelo TPACK, elimina-se a atenção exclusiva ao recurso tecnológico e transfere o foco para ajudar os alunos a alcançarem os objetivos de aprendizagem. Himonides e Ockelford (2016) também alertam sobre os cuidados para que a ênfase nesses processos de ensino de música com tecnologia não seja sobre a ferramenta ou o desenvolvimento da mesma. Segundo os autores é comum encontrar na academia pesquisas com os termos “o uso de”, “aplicações em...” “os benefícios da...” e etc., dando mais ênfase no desenvolvimento da ferramenta e pouca ou nenhuma atenção a uma reflexão mais crítica ou uma avaliação de como essas ferramentas estão realmente influenciando o processo de ensino e aprendizagem musical (HIMONIDES; OCKELFORD, 2016, p. 263). Assim, é sempre importante ter em mente o equilíbrio entre os conhecimentos (pedagógico, do conteúdo e tecnológico) propostos no TPACK.

No contexto da educação inclusiva e da educação musical inclusiva, sabemos que, embora ainda existam poucas pesquisas abordando o TPACK, o mesmo pode oferecer caminhos que podem ser tratados nestas áreas. Alguns trabalhos já versaram sobre o assunto na literatura, como a proposta de Marino, Sameshima e Beecher (2009), que sugeriram a ampliação do modelo com a inserção das tecnologias assistivas no âmbito do conhecimento tecnológico e a formação de professores dentro das propostas teóricas abordando a estrutura teórica do TPACK para atuarem na sala de aula inclusiva.

A partir do que foi exposto anteriormente, entende-se que o modelo TPACK se mostra com uma estrutura de metodologia consistente que permite que o mesmo possa ser usado na educação musical, adicionando um diferencial à educação musical no contexto da inclusão. No próximo tópico serão expostos uma visão geral sobre o dispositivo *Makey Makey*, seguido do relato da ação educativa na Escola João Fischer de Limeira no estado de São Paulo.

3 | O DISPOSITIVO MAKEY MAKEY

O dispositivo *Makey Makey* foi desenvolvido em um projeto acadêmico de dois estudantes pesquisadores da *UMass Institute of Technology*: Jay Silver e Eric Rosenbaum. O projeto foi concluído no *Media Lab's Lifelong Kindergarten*. Rosenbaum (2015) descreve o dispositivo como:

Makey Makey é uma pequena placa de circuito que se conecta via USB a um computador. Usando o Protocolo HID (*Human Interface Device*) ele emula um teclado e mouse de um computador padrão, para que ele possa controlar o computador enviando dados que seriam enviados através do teclado e mouse padrão (ROSENBAUM, 2015, p. 105).

Basicamente a interface *Makey Makey* substitui os periféricos teclado e mouse padrão, por qualquer objeto que contenha um elemento condutor, como por exemplo: diversos tipos de metal (alumínio, cobre, latão, aço, ferro, etc.), água, massas de modelar, frutas, grafite, tinta condutora, diversos tipos de comida, argila, tinta tipo guache e outros. Para o seu funcionamento são usados cabos com cliques conhecidos como “*jacaré*” que são conectados aos objetos. Para que o circuito seja fechado, um outro cabo deve ser conectado ao corpo e assim obter o aterramento. Abaixo a imagem do *kit* contendo a placa *Makey Makey* e os cabos de cliques tipo “*jacaré*”:



Figura 2: Kit Makey Makey e os cabos com clips tipo "jacaré" e o cabo USB para conexão

Fonte: www.MakeyMakey.com

A próxima figura ilustra o funcionamento da *Makey Makey*: as teclas de direção são conectadas a uma banana e o cabo de aterramento é segurado pelo usuário, assim a banana assume a função de uma tecla padrão do teclado. Dessa maneira, a banana pode, por exemplo, ser uma nota em um *software* de piano ou uma função de um controle em um jogo, etc.

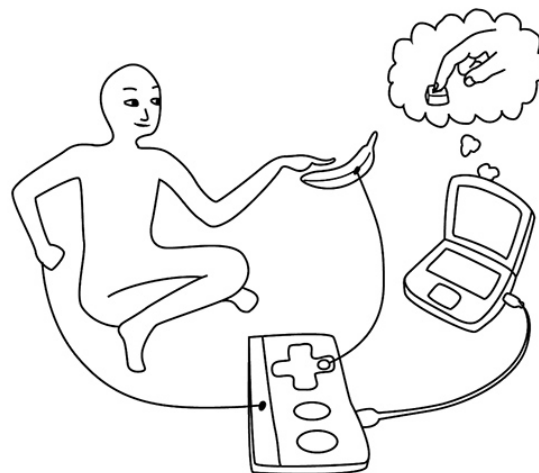


Figura 3: sistema de funcionamento da Makey Makey

Fonte: www.MakeyMakey.com

Assim, qualquer *software*, jogo ou outra aplicação que normalmente é controlada com teclado e mouse padrão dos computadores podem ser adaptados com o uso da *Makey Makey*. O dispositivo não exige configurações adicionais, ou digitação de linhas de códigos de programação. É um dispositivo *plug and play*, ou seja, ao conectar a interface no computador o sistema normalmente a reconhece e torna-se pronta para uso.

3.1 APLICAÇÕES EM EDUCAÇÃO MUSICAL

O dispositivo *Makey Makey* torna-se uma boa opção tecnológica para a educação musical, devido à sua facilidade de uso. Como dito anteriormente, não exige configurações adicionais ou digitação de linhas de código para funcionamento. Além do mais é multiplataformas, ou seja, funciona nos sistemas *Windows*, *IOS* e *Linux*. Muitas outras ações artísticas podem ser integradas ao processo pedagógico, como as pinturas feitas com tintas e grafites, esculturas feitas com massas de modelar e argila e a exploração do processo criativo com a criação de objetos disparadores usando folhas de alumínio, água, plantas e outros.

Segundo Rosenbaum (2015), a interface *Makey Makey* está sendo usada em diversas aplicações educacionais. No próprio *site* do fabricante (www.MakeyMakey.com) tem uma sessão direcionada a professores e educadores. O *site* dispõe de uma série de planos de aula usando o dispositivo e vários vídeos com demonstrações de atividades. Para atividades musicais o mesmo *site* dispõe de uma sessão com diversos aplicativos que emulam instrumentos como piano, percussão e sintetizadores. Vale ressaltar que para usar a *Makey Makey* com emuladores de instrumentos musicais não é necessário usar somente os aplicativos do site do fabricante, ou seja, qualquer aplicativo que interaja com teclado e mouse pode ser controlado com a interface. A seguir alguns exemplos de *softwares* que podem ser controlados com a *Makey Makey*:

- **Piano Virtual** (<https://labz.MakeyMakey.com/d/>): este piano pode ser tocado usando as teclas de direção do teclado.
- **Sintetizador MK-1**: (<https://labz.MakeyMakey.com/d/>): este sintetizador vem com diversos sons configurados. Uma opção interessante é a possibilidade de gravar um som e incorporá-lo ao aplicativo.
- **Chamber Music Piano** (<https://labz.MakeyMakey.com/d/>): este aplicativo reproduz um vídeo com um pianista tocando e permite que o usuário toque junto improvisando durante a execução. As notas geradas pela ação do usuário interagem como forma de improvisação com a música reproduzida no vídeo.

4 | A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DOS ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS COM A PLACA MAKEY MAKEY

O presente tópico descreverá as atividades desenvolvidas com três alunas DV da Escola João Fischer. Vale ressaltar que o pesquisador obteve autorização da instituição para realizar a pesquisa e a mesma passou pelo Conselho de Ética da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com o número CAAE: 68075317.8.0000.5404.

O experimento foi feito durante as aulas de artes da instituição, não interferindo na rotina dos alunos. O experimento foi realizado em um encontro de 90 minutos (2 aulas de 45 minutos) no mês de maio de 2017. Para que o leitor tenha conhecimento do quadro clínico dos sujeitos envolvidos, segue uma pequena descrição dos respectivos diagnósticos.

As três crianças DV serão identificadas aqui com as iniciais de seus nomes fictícios, sendo elas: LN (7 anos), HB (7 anos) e MA (7 anos). Os diagnósticos das deficiências são as seguintes: LN possui **Retinose Pigmentar**. HB e MA possuem **Amaurose Congênita de Leber**. Será apresentado a seguir uma pequena descrição das patologias supracitadas.

- **Retinose pigmentar:** grupo de doenças da retina. Degeneração gradual das células retinianas sensíveis à luz e perda progressiva da visão periférica (ou da visão noturna). Pessoas que possuem o diagnóstico desta doença, costumam esbarrar frequentemente em outras pessoas (ou em objetos) fora de seu campo visual. Além disso, podem ter dificuldades de enxergar, tanto em locais com pouca luminosidade, quanto com luminosidade excessiva (LOURO, 2012, p. 253).
- **Amaurose congênita de Leber (ACL):** é uma doença degenerativa hereditária causada por uma desordem nos cones e bastonetes da retina ocular. É caracterizada pela perda grave da visão desde o nascimento. O olho ainda apresenta outras anormalidades incluindo os movimentos involuntários e sensibilidade à luz. Pessoas com diagnósticos de ACL tem níveis muito baixos de atividades na retina e alterações de pigmentação ocular (BAKER; GREEN, 2017, p. 265).

4.1 ATIVIDADE: PERCEPÇÃO, IMPROVISAÇÃO E CRIAÇÃO MUSICAL

Esta atividade foi realizada usando dois *softwares*: o *Audacity* (www.Audacity.org) e o *Soundplant* (www.Soundplant.org). O *Audacity* é um *software* de licença livre. É um editor de áudio e gravador multipistas e o *Soundplant* é um programa que basicamente possibilita a utilização do teclado do computador como disparador de amostras de áudio (*samples*). Embora não seja totalmente gratuito, permite o uso de uma versão livre com algumas limitações, o que não prejudicou a proposta. A atividade ocorreu da seguinte maneira: foram gravados com o *software Audacity* sons livres produzidos por cada uma das alunas. Em seguida, estes sons foram carregados no *software Soundplant* mapeando essas amostras nas teclas de direção do teclado do *notebook*. Depois foram ligados à placa *Makey Makey* através de massas de modelar. A seguir, mostramos imagem do *software Soundplant* com destaque para as teclas que foram usadas para disparar os sons:



Figura 4: Software Soundplant com as amostras de áudio.

Fonte: autor

Como dito anteriormente, as teclas no *Soundplant* foram acionadas pelas massas de modelar ligadas à *Makey Makey*. Os sons ouvidos pelas alunas ao tocarem nas massas de modelar foram aqueles que elas mesmo haviam criado e que o professor havia gravado através do *Audacity* anteriormente.



Figura 5: alunas manuseando as massinhas conectadas à Makey Makey

Fonte: autor

4.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE

O primeiro aspecto observado foi em relação à gravação. Cada uma das alunas fez um som, e, quando ouviam, pediam ao pesquisador para gravarem novamente, pois queriam experimentar outras maneiras de fazer sons com a boca. Cada som era discutido pelas alunas envolvidas com qualificações significativas do ponto de vista da imaginação e das referências às propriedades do som, como podemos ver pelos relatos abaixo: A aluna LN comentou o som produzido pela aluna MA fazendo referência à propriedade da altura:

“Esse som é bem fininho né? É bem agudo!”

A aluna HB escolheu o som que ela produziu através da vibração crescente de língua, e ao ouvir o mesmo fez referência à parte imaginativa associando a um som produzido por um animal (elefante):

“Parece o som de um elefante!”

Na segunda parte dessa atividade, foram construídas com massas de modelar as teclas para disparar as amostras, o que envolve coordenação motora em um nível bastante significativo. Para os deficientes visuais essa atividade é extremamente relevante, pois construir formas e conversar sobre as mesmas é importante para seu desenvolvimento.

Em seguida, usando o *software Soundplant* e a placa *Makey Makey* foi realizada uma atividade de percepção, que aconteceu da seguinte maneira: cada massa estava ligada a uma tecla disparando o som de um dos participantes, que incluía as três alunas, o pesquisador e a professora regente da aula de Artes. Depois das alunas ouvirem e localizarem cada um dos sons, o pesquisador pedia que elas tocassem o som de um determinado participante. Assim, elas tinham que memorizar o som e qual das massinhas disparava os mesmos. As alunas apresentaram um bom desempenho nessa atividade, tendo poucos erros para acertar os sons produzidos pelos participantes. Em seguida foi realizada uma improvisação livre com os sons gravados, onde todas as alunas tocavam as massinhas ao mesmo tempo. Este foi um momento de grande ludicidade.

O momento observado com a improvisação livre foi visto positivamente pelo pesquisador, pois as alunas estavam bem alegres e motivadas, divertindo-se com os sons gerados. Uma particularidade do *software Soundplant* é que cada vez que a tecla é disparada ele cria um *loop* (reprodução contínua de um trecho oriundo de uma amostra de áudio). Assim, quando se faz vários disparos, os sons gerados simultaneamente criam uma sonoridade com camadas gerando um timbre complexo, modificado pela sobreposição de várias faixas de áudio. Ou seja, os sons inicialmente produzidos de maneira livre tornaram-se material para uma composição livre que os transformou em diversos aspectos. Nesse estágio houve conversas com as alunas em relação à textura dos sons gerados.

Em um segundo nível dessa atividade, o pesquisador usou um aplicativo de um sintetizador virtual chamado MK1 disponível no site da *Makey Makey* (<https://ericrosenbaum.github.io/MK-1/>). O pesquisador então selecionou três notas e atribuiu o nome da sílaba inicial do nome de cada aluna a cada uma delas. Após trabalhar o reconhecimento das teclas e notas, o pesquisador fazia um ditado melódico, ditando a sílaba do nome e a aluna tocava a nota correspondente. A figura abaixo mostra como foi feito o mapeamento do teclado, bem como a sílaba correspondente a cada nota:

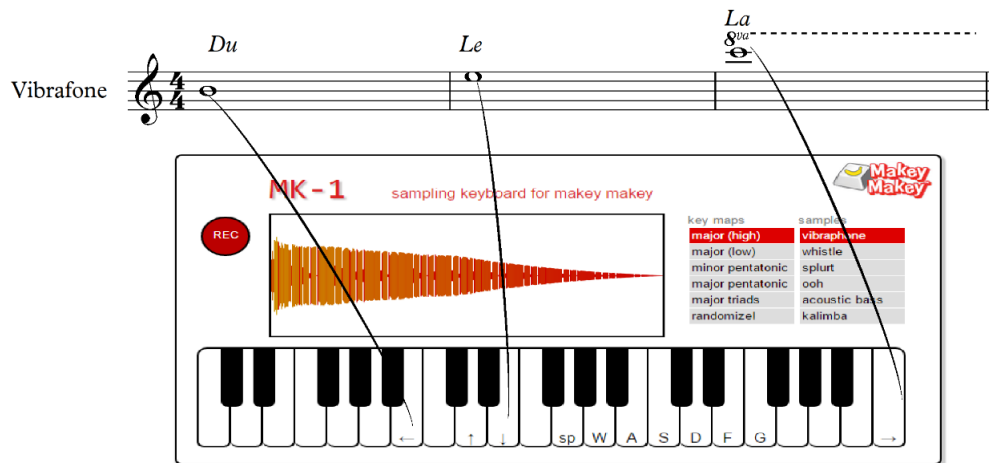


Figura 6: mapeamento das teclas e sílabas no software MK-1

Fonte: autor

A primeira parte da atividade envolvia a memorização. As alunas eram instruídas a tocar o som correspondente de cada uma delas. O professor perguntava: “Qual é o som da aluna x? ”, e a aluna tinha que tocar o som correspondente. Como eram somente três sons, as alunas obtiveram bom desempenho nessa atividade, acertando todas as questões.

Na segunda parte foi feito o ditado melódico, que ocorria da seguinte maneira: o pesquisador ditava as sílabas com motivos musicais usando semínimas e colcheias:

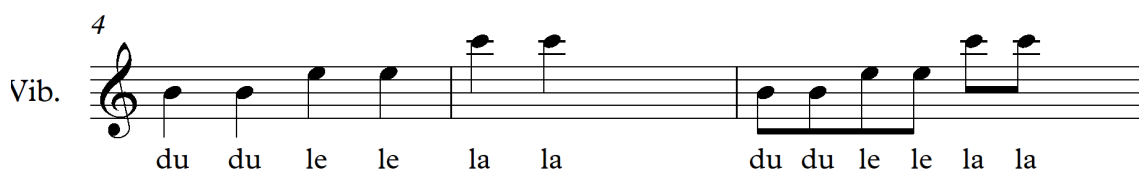


Figura 7: figuras usadas no ditado melódico

Fonte: autor

A partir deste ponto, o pesquisador ditava as sílabas formando motivos entre as células. Abaixo a transcrição de um ditado feito com a aluna MA:



Figura 8: ditado melódico

Fonte: autor

Percebe-se pela atividade acima, que no primeiro ditado embora a aluna tenha acertado ela precisou de duas tentativas. No segundo ditado, como a mesma já tinha se familiarizado com o espaço, a direção das massas e com as notas, ela identificou o padrão melódico na primeira vez que respondeu. Vale lembrar que o exercício privilegiava a altura das notas mapeadas, então, mesmo o pesquisador ditando as células no ritmo, a resposta da aluna não tinha a mesma precisão em relação ao pulso correto do compasso, embora ela executasse as figuras de colcheias e semínima corretamente, ou seja, quando era o som da semínima tocava somente uma vez e, quando eram as colcheias, tocava duas vezes.

Analisando a atividade podemos entender diversas relações e vivências musicais: foram explorados sons no âmbito da percussão corporal - quando as alunas criaram os sons para gravação na primeira atividade – e conceitos das propriedades do som, noção e reconhecimento de grave e agudo (alturas).

Nas atividades com as massinhas, construindo as teclas para disparar os *samples*, foram trabalhados conceitos como coordenação motora e a discussão sobre as formas construídas por cada uma delas. Essa ação é importante porque alunos que possuem a deficiência visual desde o nascimento precisam de estímulos para reconhecer o mundo ao redor, e explorar a imaginação contribui de maneira significativa para isso. Ao modelar uma esfera, por exemplo, o pesquisador explicou às alunas conceitos imaginativos sobre diversas coisas que possuem forma arredondada: bola, pneu, brincadeira de roda, disco, CD musical, o Planeta Terra, vários objetos, etc. Assim o DV tem a possibilidade de construir as imagens mentais e suas relações com o ambiente. Isso também foi feito com a forma retangular que as alunas moldaram. Depois foram explorados conceitos de memorização e percepção, finalizando em uma composição livre.

Na segunda atividade, houve uma maior aproximação com a prática musical tradicional, pois foram usados sons da escala temperada e o timbre similar a de um instrumento tradicional - o vibrafone. Podemos visualizar o processo da atividade no gráfico abaixo:

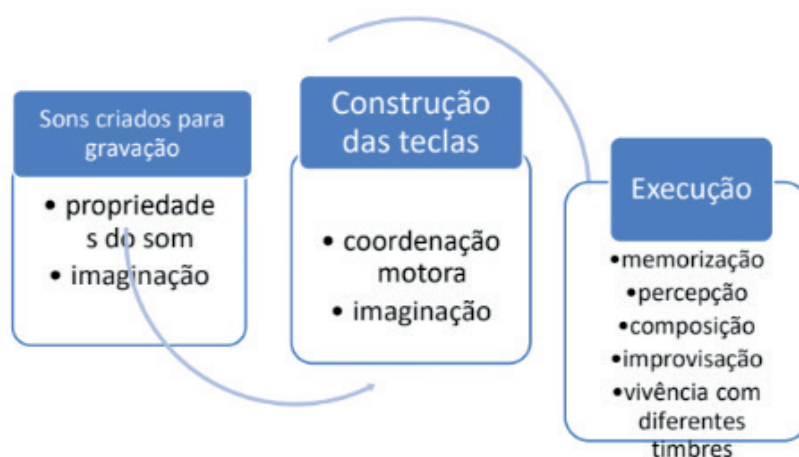


Figura 9: processo da atividade com a *Makey Makey*

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade realizada com as alunas DV com os recursos tecnológicos apresentados no presente capítulo mostraram-se eficientes em diversos sentidos. Foram trabalhados conceitos musicais complexos como composição, improvisação e percepção de maneira lúdica e motivadora. A interface *Makey Makey* é uma ferramenta eficiente pelo fato de poder ser utilizada sem a necessidade de configurações adicionais complexas.

O TPACK se mostrou consistente nas orientações de planejamento e tomadas de decisão durante a aula. O plano de aula elaborado com as diretrizes do modelo teórico assegura situações de mudança de estratégia e soluções de problemas durante a execução da aula, o que em ambientes utilizando as TIC torna-se essencial devido ao grande número de variáveis que existem em sistemas com tecnologias causando diversos tipos de problemas.

Outro fator positivo é a diversidade de materiais que podem ser usados em conjunto com a *Makey Makey*. Esse fator traz uma grande quantidade de possibilidades criativas que podem transitar entre a música e as artes plásticas, sendo que podem ser construídas diversas formas de interfaces disparadoras. No experimento aqui apresentado, foram usadas massas de modelar, mas poderia ter sido qualquer outro material, como os citados anteriormente. A *Makey Makey* é bem documentada, oferecendo suporte a dúvidas e sugestões de outros usuários. Pelo *site* do fabricante, percebe-se que há uma grande mobilização de educadores americanos para usá-la na sala de aula. No Brasil ainda são escassos os relatos de aplicação em sala de aula utilizando este dispositivo. As TIC são parte do cotidiano das pessoas atualmente e oferecem uma ampla gama de recursos que podem e devem ser incorporados à educação musical. No caso de alunos deficientes visuais, a acessibilidade tecnológica pode ajudar a aprender e compreender elementos musicais que são de difícil acesso para as pessoas que possuem tal limitação.

Outra importante questão está relacionada à questão da inclusão na educação musical. As TIC, o modelo TPACK, bem como os *softwares* e *hardware* apresentados neste artigo podem ajudar o educador musical a construir metodologias que minimizam as dificuldades de acesso a materiais tradicionais por alunos DV. Espera-se que o presente trabalho ajude a disseminar as possibilidades tecnológicas para o ensino de música tanto para alunos DV, como para alunos videntes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Adriano. **Manual de Tecnologias da Informação e Comunicação e OpenOffice.org**. 2ª ed. Lisboa: ANJAF - Associação Nacional para Acção Familiar, 2010.

ANGELI, Charoula, VALANIDES Nicos CHRISTODOULOU, Andri. **Theoretical Considerations**

of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). In: HERRING, Mary, MISHRA, Punya, KOEHLER, Mathew (ed). **Handbook of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) for Educators.** 2.ed. New York: Routledge, 2016.

BAKER David e GREEN, Lucy. **In Sights in Sound. Visually impaired musicians' lives and learning.** New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2017.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Editora 70, 2011.

BAUER, Willian I. **Music Learning Today: Digital Pedagogy, Performing and Responding Music.** New York: Oxford University Press, 2014.

BAUER, Willian. **Technological Affordances for the Music Education Researcher.** *Journal of Music Teacher Education*, V. 34, 2. ed., Março 2017, p. 05-14.

BAUER, Willian. **The Acquisition of Musical Technological Pedagogical and Content Knowledge.** *Journal of Music Teacher Education*, V. 22, 2. ed., abril 2013, p. 51-64.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **Do Toque ao Som: O Ensino da Musicografia Braille como um Caminho para a Educação Musical Inclusiva.** 2010, 280 f. Tese de Doutorado – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2010.

BRAGA, Denise Bertoli. **Ambientes Digitais: Reflexões teóricas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2013.

DORFMAN, Jay. **Theory and Practice Technology-Based Music Instruction.** New York: Oxford University Press, 2013.

FREEDMAN, Barbara. **Teaching Music through Composition. A Curriculum Using Technology.** New York: Oxford University Press, 2013.

GALL, Marina. **Technology in Music Education in England and Across Europe.** In: KING, Andrew, HIMONIDES, Evangelos, RUTHMANN (eds.). **The Oxford Handbook of Technology and Music Education.** Oxford/New York: Oxford University Press, 2017.

GIESTEIRA, Adriano Chaves. **La enseñanza de la música para personas con discapacidad visual: elaboración y evaluación de um método de guitarra.** 2013. 212f. Tese (Doutorado em música) – Universidad Autónoma de Barcelona, 2013.

GOHN, Daniel Marcondes. **Tecnologias Digitais para Educação Musical.** São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

GOHN, Daniel Marcondes. **Introdução à Tecnologia Musical.** São Carlos: UFSCAR, 2012.

KENSKY, Vani Moreira. **Tecnologias e Tempo docente.** Campinas – SP: Papyrus, 2013.

LOBATO, Glauber de Araújo B.; NOPRES, Thaís Teixeira. **Educação e Tecnologias: Novas Possibilidades, Novos Caminhos.** Edição Independente, 2018.

MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. **Um estudo Experimental a Respeito da Experimentação Musical de Alunos do Ensino Fundamental no Ensino Musical Via Computador.** Campinas, 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

MISHA, Punya e KOEHLER, Matthew J. **Introducing TPCK.** In: AACTE Committee on Innovation and

Technology (Eds.). **Handbook of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPCK) for educators**. New York: Routledge, 2008.

MISHA, Punya e KOEHLER, Matthew J. **Technological Pedagogical and Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge**. Teachers College Record, 108, 1017–1054, 2006.

MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá**. Campinas: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Cristiane Tavares Casimiro de. **Novas Tecnologias Aplicadas à Educação**. São Paulo: Editora Senac, 2018.

OTA, Rafael. **Os Cursos de Formação de Profissionais Aptos ao Trabalho de Educação Musical para Alunos com Deficiência Visual**. 2014, 82 f. Dissertação de Mestrado. – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2014.

ROSENBAUM, Eric. **Explorations in Musical Tinkering. Program in Media Arts and Sciences**. School of Architecture and Planning, at the Massachusetts Institute of Technology, 2015.

SANTOS, Alexandre Henrique dos. **As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação Musical: Um Estudo Sobre a Relação das Licenciaturas em Música com o Fenômeno Tecnológico**. 2015, 188 f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2015.

SOUZA, Rafael Moreira Vanazzi de. **Particularidades da Musicografia Braille para o Auxílio de Novas Metodologias de Ensino**. 2014, 171 f. Dissertação de Mestrado - Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2014.

WATSON, Scott. **Using Technology to Unlock Musical Creativity**. New York: Oxford University Press, 2011.

EDUCAÇÃO MUSICAL E HABILIDADES SOCIAIS

Paula Martins Said

Universidade de São Paulo – USP, Departamento
de Fonoaudiologia
Bauru – São Paulo

Dagma Venturini Marques Abramides

Universidade de São Paulo – USP, Departamento
de Fonoaudiologia
Bauru – São Paulo

RESUMO: A música como arte e ciência tem importante papel de inclusão, promovendo habilidades sociais e prevenindo problemas de desenvolvimento social, aprendizagem, psicomotor e cognitivo. Este estudo investigou o efeito da educação musical no repertório de habilidades sociais em crianças expostas e não expostas à educação musical. Foram avaliadas 80 crianças, entre oito a doze anos, ambos os sexos, divididos em dois grupos: 40 alunos com educação musical (experimental) e 40 alunos sem educação musical (controle). Para coleta dos dados foram utilizados os questionários do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS), versão pais e professores. Os resultados indicaram diferença estatisticamente significativa nas crianças expostas à educação musical, evidenciando que houve melhora no repertório de habilidades sociais envolvendo a responsabilidade, o autocontrole; afetividade; cooperação; desenvoltura social; civildade

bem como diminuição dos problemas de comportamento, especificamente da hiperatividade. Concluímos que crianças expostas à educação musical apresentaram melhora significativa em seu repertório de habilidades sociais e competência acadêmica, quando comparadas a crianças que não foram expostas a educação musical. A estrutura da intervenção para a identificação dos elementos componentes incluindo a organização do ambiente físico e interativo, tipos e qualidade dos estímulos e as contigência estabelecidas é o fator primordial para que a educação musical tenha um resultado positivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Musica; Habilidades Sociais; Desenvolvimento.

ABSTRACT: Music as an art and science have an important role of inclusion, promoting social skills and preventing problems of social, psychomotor and cognitive development. This study investigated the effect of music education on the repertoire of social skills in children exposed and not exposed to music education. Eighty children, aged between 8 and 12 years old, of both sexes, were divided into two groups: 40 students with musical education (experimental) and 40 students without musical education (control). Data was collected from the parent and teacher version of the Social Skills Assessment System (SSRS). The results

indicated a statistically significant difference in the children exposed to musical education, evidencing that there was improvement in the repertoire of social skills involving responsibility, self-control, affectivity, cooperation, social resourcefulness, civility, as well as a decrease in behavioral problems, specifically hyperactivity. We conclude that children exposed to music education presented significant improvement in their repertoire of social skills and academic competence when compared to children who were not exposed to music education. The structure of the intervention for the identification of the component elements including the organization of the physical and interactive environment, types and quality of the stimuli and the set contingency is the primordial factor so that the musical education has a positive result.

KEYWORDS: Musical Education; Music; Social skills; Development.

1 | INTRODUÇÃO

O incentivo à arte e à criatividade, como formas de inclusão social e prevenção de problemas de desenvolvimento incluindo as áreas social, psicomotora, cognitiva, linguagem e aprendizagem, vem sendo realizado por várias organizações em diversos países contemplando diferentes populações.

Tal iniciativa alinha-se ao objetivo da Organização Mundial da Saúde (OMS) que tem como intuito fomentar a implementação de ações voltadas para a promoção de saúde, como a psicologia, em diferentes faixas etárias, e que propõe a realização de programas baseados no modelo de habilidades de vida, o qual consiste em favorecer o desenvolvimento de um conjunto de competências incluindo as habilidades cognitivas, habilidades sociais e interpessoais (OMS, 1997).

Considerando que os aspectos de interação social, habilidades sociais são fatores essenciais e importantes para o pleno desenvolvimento da criança em idade escolar, consideramos que a educação musical pode contribuir tanto na avaliação quanto na promoção destas habilidades.

No cotidiano, a música exerce funções específicas em atividades como ninar crianças, dançar, contar histórias, comemorar eventos especiais, entreter, curar, rezar, entre outras (GREGORY, 1997; ILARI 2002; MAJLIS, 2002).

O ser humano é essencialmente musical e a música tem se mostrado importante para o neurodesenvolvimento da criança e de suas funções cognitivas, linguísticas, psicomotoras e sócio-afetivas (BALLONE, 2010; BARRETO, 2000).

A neurociência refere à música como um modelo ideal para pesquisa sobre o funcionamento cerebral, uma vez que o cérebro integra tarefas perceptuais e comportamentais complexas, fazendo com que funcione em rede (ABBOT, 2002; BRÉSCIA, 2003; SHARON, 2000; ZATORRE E MCGILL, 2005).

Sendo assim, o aumento do número de pesquisas relacionando a educação musical no campo da saúde e educação tem demonstrado o seu papel como importante aliado às alternativas de tratamento, especialmente, quando utilizada como técnica

de intervenção nos processos comportamentais e estados emocionais (BELLOCHIO, 2000; CHIARELLI e BARRETO, 2005; DO AMARAL PEREIRA, 1991; PENNA, 2002; WAZLAWICK, 2004).

O campo das habilidades sociais (HS) vem sendo muito utilizado, não só na Psicologia, mas também de forma interdisciplinar, considerando que tais habilidades são comportamentos sociais necessários para construção de relações interpessoais saudáveis e produtivas (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005) em diferentes ambientes e com diferentes tipos de pessoas (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2009) e conforme parâmetros típicos de cada contexto e cultura (MURTA, 2005).

Conforme Del Prette e Del Prette (2001) os conceitos de HS e competência social qualificam um tipo especial de desempenho social (emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer). O termo HS aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo, valorizados pela cultura e requeridos para lidar com as demandas das situações interpessoais.

A competência social (CS) é a capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações (coerentes entre si), em função de seus objetivos e valores para atender às demandas imediatas e mediatas do ambiente (Del Prette e Del Prette, s.d.). A CS tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelos indivíduos (Del Prette e Del Prette, 2001). Em síntese, Del Prette e Del Prette (s.d.) aponta que o desempenho socialmente competente depende de um conjunto de requisitos que foram resumidos por em: (a) diversidade de habilidades sociais, (b) desenvolvimento de valores de convivência, (c) conhecimentos sobre as normas de convivência do ambiente social, (d) autoconhecimento, (e) automonitoria definida como uma habilidade geral de observar, descrever, interpretar e regular pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais.

Del Prette e Del Prette (2006) organizou as HS em classes e subclasses de maior ou menor abrangência, entre elas habilidades: (a) de comunicação, (b) de civilidade (dizer por favor, agradecer, apresentar-se, cumprimentar); (c) assertivas de enfrentamento ou defesa de direitos e cidadania (expressar opinião, discordar, fazer e recusar pedidos, interagir com autoridades, lidar com críticas, expressar desagrado, lidar com a raiva do outro, pedir mudança de comportamento entre outros), (d) empáticas e de expressão de sentimento positivo, (e) profissionais ou de trabalho (coordenação de grupo, falar em público), (f) educativas de pais, professores e outros agentes envolvidos na educação ou treinamento.

Por serem consideradas fatores de proteção para problemas de aprendizagem e de comportamento, as HS contribuem para promoção de saúde na infância e adolescência (MURTA et al., 2007). Já as funções da música na vida cotidiana estão claramente relacionadas às relações interpessoais, demonstrando o seu papel como importante aliado às alternativas de tratamento, especialmente, quando utilizada como técnica de intervenção nos processos comportamentais e estados emocionais

(ABRAMIDES ET AL, 2010; CABALLO, 2003; DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2005; GRESHAMM, 2002, 2009; ILARI, 2006).

Vários estudos que mostram o efeito da música no cérebro e conseqüentemente no comportamento e aprendizado humano (BORCHGREVINK, 1991; CAMPOS 2006; RUBIA, 2009; MUSZKAT e CORREIA, 2000; ILARI, 2003; STRALIOTTO, 2001). As principais modalidades de intervenção musical se dão por meio da: (a) musicoterapia, na qual o terapeuta usa a música como tratamento ou meio de expressão a fim de iniciar alguma mudança ou processo de crescimento direcionados ao bem-estar pessoal, adaptação pessoal, crescimento adicional ou outros itens (RUDD, 1990); (b) educação musical definida como um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003).

A partir da literatura analisada, verifica-se que são escassos os estudos que verificam o impacto da música sobre as HS definidas em categorias mais específicas. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é investigar o efeito da educação musical sobre o repertório de habilidades sociais de crianças expostas e não expostas a educação musical. Os objetivos específicos são: (a) comparar o repertório de habilidades sociais das crianças de cada grupo do experimento, antes e após a educação musical e (b) comparar o repertório de habilidades sociais de crianças expostas e não expostas a educação musical.

Convém estabelecer o conceito de (HS) a ser adotado neste estudo, proposto por Del Prette (2001) que se refere a diferentes classes de comportamentos sociais para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais, promovendo a amizade, o respeito e convivência mais harmoniosa.

Dessa forma, o presente estudo traz como diferencial a interdisciplinaridade, onde a música como arte e ciência se une a área da psicologia em uma abordagem inovadora.

2 | METODOLOGIA

O estudo teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição (processo nº162.293/2012) e todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foi realizado no Polo de Bauru do Projeto Guri – Associação Amigos do Projeto Guri, vinculado à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, que oferece um programa de educação musical. O principal objetivo do Projeto é favorecer o desenvolvimento e a inclusão social da criança e adolescente por meio da música.

Foram selecionadas crianças inscritas no Projeto Guri, com a autorização da coordenação da Associação Amigos do Projeto Guri – AAPG. A faixa etária da casuística concentrou-se na faixa etária entre 8-12 anos pelo fato dessa representar o período de aquisição e desenvolvimento das habilidades escolares bem como a consolidação do repertório de habilidades sociais.

Os participantes foram divididos em dois grupos: experimental (GE) e controle (GC). Os critérios de elegibilidade para o GE foram os seguintes: faixa etária entre 8 e 12 anos; ambos os gêneros; presença ou não de quadros de deficiência física, mental e/ou comportamental; regularmente matriculados na rede de ensino; inscritos no projeto e com previsão de início imediato para o ensino musical. Os critérios de elegibilidade para o GC foram os mesmos para o GE com exceção do último item supracitado, ou seja, estavam aguardando em fila de espera.

No total, participaram do estudo 80 crianças, dentro dos critérios estabelecidos para inclusão na pesquisa, sendo 40 crianças que tiveram educação musical (GE) e 40 crianças que não tiveram educação musical (GC). Também participaram 80 mães e 80 professores dos participantes.

O delineamento quase-experimental foi adotado por envolver a condição controle, que permitiu comparações a partir da avaliação de indicadores considerados importantes em interações sociais (variáveis dependentes) obtidos na pré e pós intervenção (educação musical- variável independente). Ambos os grupos foram avaliados por meio do instrumento SSRS-BR.

O estudo enfocou a primeira etapa do programa de educação musical que se refere à iniciação musical. Esta etapa foi realizada no formato coletivo com as 40 crianças, no aprendizado de instrumentos musicais em geral. A iniciação é composta de duas aulas semanais, divididas por instrumentos. Cada aula tem duração de 60 minutos.

Na primeira etapa, a criança será introduzida aos conceitos e teorias do universo musical, por meio do lúdico. Nessa etapa ela irá aprender a desenvolver suas habilidades musicais por meio de atividades que irão trabalhar ritmo, percepção musical, concentração e conceitos teóricos e práticos musicais.

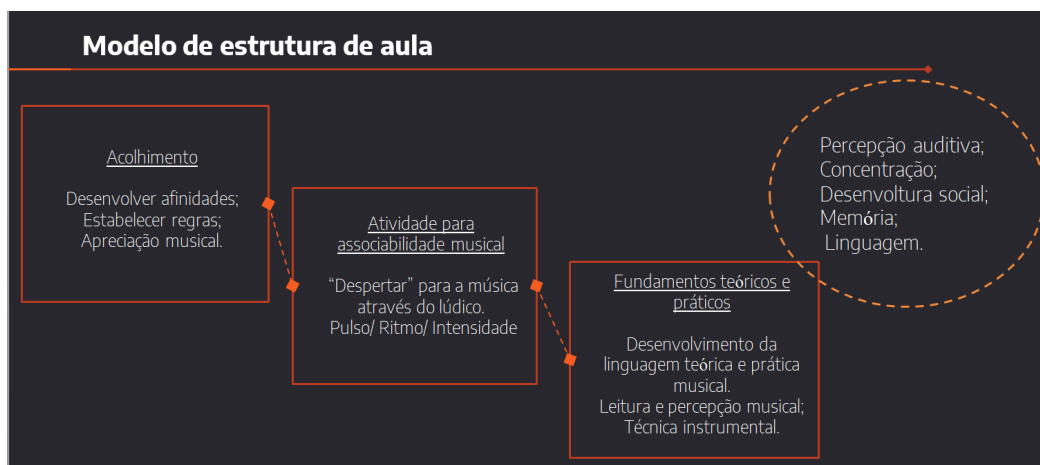


Figura 1 – Modelo de estrutura de aula.

Para avaliação das crianças de ambos os grupos foi utilizado o seguinte instrumento:

- Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), versão pais e professores. A escala produzida originalmente nos EUA (GRESHAM e ELLIOTT, 1990), validada para o contexto brasileiro por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Freitas (2016) com qualidades psicométricas já constatadas em termos de consistência interna e estabilidade temporal para crianças do Ensino Fundamental. Para o estudo, foram utilizadas as versões para professores (P) e para mães (M) que avaliam tanto a frequência e importância das habilidades sociais, quanto a frequência dos comportamentos problemáticos das crianças. Em relação às respostas dadas pelos pais, obtidas por meio do SSRS-BR (versão M), os dados selecionados foram: escore global e escore fatorial, F1 (Responsabilidade: Comportamentos que demonstram compromisso com tarefas e regras pré-estabelecidas para atividades, por exemplo: segue suas instruções), F2 (Autocontrole: Comportamentos emitidos em situações de conflito e que requerem pospor ou restringir os próprios comportamentos, por exemplo: controla sua irritação quando discute com os outros), F3 (Afetividade/Cooperação: Comportamentos de expressão de sentimentos positivos e que contribuem para o andamento de uma atividade, por exemplo: faz elogios e ajuda amigos e a família), F4(Desenvoltura Social: Comportamentos que expressam traquejo nas relações interpessoais, por exemplo: inicia uma conversação em vez de ficar esperando que outros o façam) e F5 (Civildade: Comportamentos que atendem a normas sociais mínimas de convívio social, por exemplo: pede permissão para usar coisas de outros da família). A subescala de problemas de comportamento fornecem: escore global e escore fatorial, PC 1 (Externalizantes: Comportamentos que envolvam agressões físicas e ameaças) e PC2 (Internalizantes: Comportamentos que expressam distanciamento dos demais, ansiedade e baixa autoestima). A versão para fornecem: escore global e escore fatorial, F1 (Responsabilidade: Comportamentos que mostram compromisso com tarefas e pessoas, por exemplo: seguir instruções, ser organizado, manter carteira limpa), F2 (Autocontrole: Comportamentos que mostram domínio sobre suas emoções, por exemplo: controlar irritações) F3 (Assertividade/ Desenvoltura social: Comportamentos que expressam traquejo nas relações interpessoais, por exemplo: inicia uma conversação em vez de ficar

esperando que outros o façam) e F4 (Cooperação/Afetividade: Comportamentos de expressão de sentimentos positivos e que contribuem para o andamento de uma atividade, por exemplo: faz elogios e ajuda amigos e a família). E os problemas de comportamento por meio dos dados: escore global e escore fatorial, PC 1 (Externalizantes: Comportamentos que envolvam agressões físicas e ameaças), PC2 (Hiperatividade: Comportamentos que envolvem movimentos excessivos e inquietações) e PC3 (Internalizantes: Comportamentos que expressam distanciamento dos demais, ansiedade e baixa autoestima).

Para o GE o instrumento foi aplicado antes (pré) e depois (pós) da intervenção. Para o GC, não expostos à educação musical, foi aplicado o mesmo instrumento num primeiro momento (1º teste) e reaplicados após seis meses (2º teste), enquanto o GE passava pelo procedimento de intervenção (educação musical) na sede do Projeto Guri em Bauru.

Os dados obtidos foram tabulados e analisados por estatístico habilitado, por meio do programa PASW 18 - SPSS Statistics 22.0, Softonic International S.L. e pelo programa Statistica for Windows versão 10.0, StatSoft Inc. Foi realizado o cálculo da média e porcentagem dos valores, para caracterização dos grupos, e para o controle de variáveis foram aplicados os testes: Qui-Quadrado (gênero e tipo de escola), teste *t* (idade) e Mann-Whitney (nível sócio econômico).

Para comparação entre os resultados do 1º teste e 2º teste, tanto no GE quanto no GE, foi realizado o Teste *t* pareado. Para comparação entre os grupos (experimental e controle) foi realizado o Teste ANOVA para análise de variâncias de medidas repetidas. Para confirmação de resultados do teste ANOVA para análise de variâncias de medidas repetidas, foi realizado o Teste de Tukey. Em todos os testes estatísticos foi adotado nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 1 mostra a caracterização dos participantes em termos de: gênero, idade, nível sócio econômico familiar e tipo de escola que frequentam. A análise estatística mostra que não houve diferença significativa entre os grupos, mantendo a equivalência inicial.

PARTICIPANTE	EXPERIMENTAL	CONTROLE	CONTROLE DE
	(n=40)	(n=40)	DE
	n (%)	n (%)	VARIÁVEIS
			(p)
GÊNERO			
Feminino	19 (47,5)	16 (40)	0,652
Masculino	21 (52,5)	24 (60)	
IDADE			

8 anos	06 (15)	05 (12,5)	
9 anos	04 (10)	07 (17,5)	
10 anos	11 (27,5)	07 (17,5)	0,660
11 anos	09 (22,5)	11 (27,5)	
12 anos	10 (25)	10 (25)	
NIVEL SOCIO ECONÔMICO			
A1	02 (5)	02 (5)	
A2	07 (17,5)	07 (17,5)	
B1	06 (15)	08 (20)	
B2	10 (25)	15 (37,5)	0,450
C	13 (32,5)	08 (20)	
D	02 (5)	00 (0)	
TIPO DE ESCOLA			
Pública	26 (65)	19 (47,5)	0,176
Privada	14 (35)	21 (52,5)	

Tabela 1 - Caracterização dos participantes da amostra.

A escolha de realizar a pesquisa com a faixa etária escolhida, se baseou em estudos que apontam que essa é a melhor fase da vida para o neurodesenvolvimento da criança e de suas funções cognitivas (BALLONE, 2010; BARRETO E SILVA, 2004). Pensando nesses fatores, é possível relacionar o desenvolvimento infantil diretamente às habilidades sociais, uma vez que estudos da literatura analisada (HIDALGO e ABARCA, 1992; DEL PRETTE e DEL PRETTE, 1999) indicam que tais habilidades começam a ser adquiridas e são mais bem desenvolvidas na infância, por meio de diferentes processos de aprendizagem, como, pessoas próximas, modelagem social e esquemas de reforçamento.

A escolha da educação musical como meio de intervenção se deu pelo fato que a música trabalha as emoções, desenvolve a sensibilidade, a cognição, a linguagem, a percepção e a sociabilidade entre outros (FERES, 1998; ILARI, 2003; MELLO, 2003; NOGUEIRA, 2003; PEDERIVA e TRISTÃO, 2006; DE ALMEIDA SILVA, 2010).

Nas Tabelas 2 e 3 são apresentados os valores de média, desvio padrão e significância do escore global e dos fatores (frequências) 1, 2, 3, 4 e 5 do GE e GC, de acordo com as respostas SSRS-BR (versão M).

SSRS-BR (versão M) (pais alunos com educação musical)	Média		Desvio Padrão (Dp)		P
	1	2	1	2	
Escore global	32,28	33,30	7,62	6,84	0,009*
Fator 1 – responsabilidade	4,84	5,09	1,79	1,55	0,047*
Fator 2 – autocontrole	6,12	6,41	2,29	2,17	0,013*
Fator 3 – afetividade/cooperação	9,05	9,14	2,26	2,06	0,446
Fator 4 – desenvoltura social	5,26	5,55	2,07	1,74	0,058
Fator 5 – civildade	7,00	7,11	1,17	1,13	0,234

* Teste t pareado

Tabela 2 – Comparação da frequência do SSRS-BR (versão M), entre os resultados pré e pós intervenção do grupo experimental.

SSRS-BR (versão M) (pais alunos sem educação musical)	Média		Desvio Padrão (Dp)		P
	Pré	Pós	Pré	Pós	
Escore global	29,91	29,96	7,08	7,52	0,875
Fator 1 – responsabilidade	4,43	4,53	1,99	2,04	0,291
Fator 2 – autocontrole	5,85	6,03	2,25	2,29	0,284
Fator 3 – afetividade/cooperação	8,57	8,72	2,41	2,51	0,299
Fator 4 – desenvoltura social	4,40	4,58	1,79	1,88	0,183
Fator 5 – civilidade	6,36	6,42	1,39	1,45	0,678

Teste t pareado

Tabela 3 – Comparação da frequência do SSRS-BR (versão M), entre os resultados pré e pós do grupo controle.

Ao comparar os grupos aqui estudados (TABELAS 2 e 3), nota-se que houve mudança significativa em relação ao GE, de acordo com as respostas SSRS-BR (versão M), quando comparado ao GC. Fator esse que é comprovado com o resultado dos fatores “responsabilidade” e “autocontrole”. Possíveis justificativas para tais efeitos podem estar associadas ao fato de que o aprendizado musical requer que o aluno siga regras e seja disciplinado, isso influencia diretamente em seu sistema de controle da atenção, responsável pelo direcionamento e distribuição da energia mental dentro do cérebro. Conforme Ilari (2003) é esse controle que mantém a criança concentrada, permitindo que dê atenção exclusiva a uma determinada tarefa e ignore as distrações.

Para Snyders (1992) a função mais evidente da escola é preparar os jovens para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades. Crianças que não prestam atenção ao que lhes está sendo ensinado não têm bom desempenho escolar e, frequentemente, apresentam desajustes sociais.

Na educação musical, a criança desenvolve comportamentos essenciais para o seu repertório de HS, são eles: responsabilidade, cooperação, sociabilidade, autocontrole entre outros. No presente estudo, conforme mostram as Tabela 4 e 5, isto pode ser confirmado pelos valores de média, desvio padrão e significância do escore global e dos fatores (problemas de comportamento) 1 e 2, comparando o GE com o GC.

SSRS-BR (versão M)	Média		Desvio Padrão (Dp)		P
(pais alunos com educação musical)					
Escore global	7,60	7,30	5,20	5,09	0,235
Fator 1 – Externalizantes	5,26	5,23	3,90	3,89	0,874
Fator 2 – Internalizantes	5,34	2,08	1,75	1,62	0,015*

Teste t pareado

Tabela 4 – Comparação dos problemas de comportamento do SSRS-BR (versão M), entre os resultados pré e pós intervenção do grupo experimental.

SSRS-BR (versão M)	Média		Desvio Padrão (Dp)		P
(pais alunos sem educação musical)					
Escore global	7,78	7,76	6,39	6,26	0,919
Fator 1 – Externalizantes	4,88	5,01	4,65	4,58	0,584
Fator 2 – Internalizantes	2,90	2,75	2,26	2,17	0,295

Teste t pareado

Tabela 5 – Comparação dos problemas de comportamento do SSRS-BR (versão M), entre os resultados pré e pós do grupo controle.

As crianças do GE obtiveram melhora significativa em seus comportamentos internalizantes. Ilari (2003) comenta que a educação musical é um sistema de pensamento social o qual permite que crianças participem de uma orquestra ou cantem juntas em um coral. Tal resultado confirma a análise anterior acerca da natureza da estrutura adotada e utilizada para a educação musical neste estudo.

Segundo o pedagogo Snyders (1992) a música deve ser vista como uma das principais formas de comunicação, ao permitir que a criança expresse de maneira natural suas emoções e sentimentos.

Durante seu desenvolvimento sócio-afetivo, a criança aos poucos vai formando sua identidade e nesse processo a auto-estima e a auto-realização desempenham um papel muito importante. Ao longo do desenvolvimento da auto-estima ela aprende a se aceitar como é com suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe dêem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e auto-realização (Barreto, 2000).

Nas Tabelas 6 e 7 são apresentados os valores de média, desvio padrão e significância do escore global e dos fatores (frequências) 1, 2, 3, e 4, comparando o grupo experimental com o grupo controle, de acordo com as respostas SSRS-BR (versão P). Na visão dos professores houve melhora no GE de maneira geral e no autocontrole. Considerando o fator tempo, houve melhora no total e nos fatores ‘responsabilidade’, ‘autocontrole’ e ‘cooperação/afetividade’. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe dêem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e auto-realização (BARRETO, 2000). Também podemos relacionar o desenvolvimento destes fatores com os sistemas mentais apontados por Ilari (2003), englobando o controle da atenção, da memória, da linguagem, de orientação espacial, de ordenação sequencial motor, do pensamento superior e do pensamento social.

SSRS-BR (versão P) (professores alunos com educação musical)	Média		Desvio Padrão (Dp)		P
	Escore global	24,88	26,51	8,98	
Fator 1 – responsabilidade	7,53	8,24	3,06	2,77	0,000*
Fator 2 – autocontrole	8,70	9,24	3,78	3,73	0,000*
Fator 3 – assertividade/desenvoltura social	4,90	5,05	1,66	1,74	0,109
Fator 4 – cooperação/afetividade	3,75	3,97	1,71	1,80	0,019*

* Teste t pareado

Tabela 6 – Comparação da frequência do SSRS-BR (versão P), entre os resultados pré e pós intervenção do grupo experimental.

SSRS-BR (versão P) (professores alunos sem educação musical)	Média		Desvio Padrão (Dp)		P
	Escore global	23,97	23,71	8,20	
Fator 1 – responsabilidade	7,55	7,51	3,13	2,92	0,729
Fator 2 – autocontrole	7,75	7,71	3,89	3,74	0,751
Fator 3 – assertividade/desenvoltura social	4,80	4,70	1,71	1,76	0,239
Fator 4 – cooperação/afetividade	3,88	3,80	1,77	1,74	0,186

Teste t pareado

Tabela 7 – Comparação da frequência do SSRS-BR (versão P), entre os resultados pré e pós do grupo controle.

Nas Tabelas 8 e 9 são apresentados os valores de média, desvio padrão e significância do escore global e dos fatores (problemas de comportamento) 1, 2, e 3, comparando o grupo experimental com o grupo controle, de acordo com as respostas SSRS-BR (versão P).

SSRS-BR (versão P) (professores alunos com educação musical)	Média	Desvio Padrão (Dp)	P
Escore global	6,58 5,58	6,33 5,93	0,000*
Fator 1 – Externalizantes	2,63 2,39	3,20 2,94	0,079
Fator 2 – Hiperatividade	2,25 2,04	2,38 2,18	0,035*
Fator 3 – Internalizantes	1,70 1,16	1,99 1,67	0,000*

Teste t pareado

Tabela 8– Comparação dos problemas de comportamento do SSRS-BR (versão P), entre os resultados pré e pós intervenção do grupo experimental.

SSRS-BR (versão P) (professores alunos sem educação musical)	Média	Desvio Padrão (Dp)	P
Escore global	6,78 7,03	6,13 6,22	0,104
Fator 1 – Externalizantes	2,88 2,92	2,98 3,02	0,154
Fator 2 – Hiperatividade	2,33 2,48	2,58 2,61	0,126
Fator 3 – Internalizantes	1,58 1,63	1,55 1,63	0,341

Teste t pareado

Tabela 9 – Comparação dos problemas de comportamento do SSRS-BR (versão P), entre os resultados pré e pós do grupo controle.

Ao comparar os grupos em seus problemas de comportamento, na visão dos professores, nota-se melhora nos problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes no GE. Estudos sobre a influência da música no comportamento humano categorizam, entre outros, principalmente dois estilos de música: música sedativa e música estimulante. A música de estilo sedativa é assim chamada por compreender os andamentos lentos, com harmonias simples e leves variações da dinâmica musical. Tem como característica principal tornar suave a atividade física e aumentar a capacidade contemplativa do ser humano. Quanto ao estilo estimulante, ressaltam-se os tempos mais rápidos, a forte presença de articulações em *staccato*, harmonias complexas e dissonantes, e mudanças repentinas na dinâmica, as quais produzem a sensação de aumento do estado de alerta e pré-disposição à atividade motora e, conseqüentemente, maior ativação mental (CAMPOS, 2006). A partir dessas considerações, pode-se inferir sobre pelo menos três efeitos em relação à música

estimulante: redução do comportamento repetitivo da criança, isto é, comportamento de autoestimulação, aumento do nível de atividade da criança, mais do que a música sedativa e, aumento da atividade da criança, enquanto a de estilo sedativo a diminuiria.

Levando em consideração os resultados sobre o efeito da educação musical na promoção das habilidades sociais infantis, a investigação associando as duas temáticas revelou-se promissora neste estudo, na medida em que pode servir de base para futuros estudos e contribuir para inovações no campo educacional e clínico.

Convém ressaltar as limitações apresentadas pelo presente estudo. O delineamento quase experimental impediu a generalização sobre o efeito da intervenção. Também não foram realizadas todas as etapas da educação musical para avaliação, o que pode ser investigado em estudos futuros.

4 | CONCLUSÃO

No grupo das crianças que não foram expostas a educação musical não houve mudança estatisticamente significativa relacionada às habilidades sociais. Por outro lado, no grupo de crianças expostas a educação musical, houve mudança no repertório de habilidades sociais, em relação a melhora do autocontrole, da afetividade, cooperação, desenvoltura social, civilidade e dos problemas de comportamento.

Sendo assim, concluímos que a estrutura da intervenção para a identificação dos elementos componentes, incluindo a organização do ambiente físico e interativo, os tipos e qualidade dos estímulos e as contingências estabelecidas são fatores primordiais para que a educação musical tenha um resultado positivo

Em nenhum dos grupos houve correlações negativas entre educação musical e habilidades sociais.

REFERÊNCIAS

ABBOT, A. Neurobiology: Music, maestro, please! **Nature**, v.416, n.6876, p.12-14, 2002.

ABRAMIDES D. V. M., LAMÔNICA, D. A. C., SANTOS, L. H. Z. Autism Spectrum Disorders (ASD): Social Skills in the School Context. **Anais do 28th World Congress of IALP International Association of Logopedics and Phoniatrics**, Atenas, p. 97. 2010.

BALLONE, G. J. - A Música e o Cérebro. **PsiquWeb**, Internet, 2010. disponível em <<http://www.psiqweb.med.br>>. Acesso em 17 de agosto de 2012.

BANDEIRA, M., DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A., FREITAS, L. Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para crianças (SSRS-BR). **Casa do Psicólogo**, 2016.

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000. 226 p.

BARRETO e SILVA (2004). **A Música Como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração**

do Ser. Disponível em <http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/musicalizacao/importancia_educacao.htm>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** 2000, 423p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2000.

BORCHGREVINK, H. O cérebro por trás do potencial terapêutico da música. **Música e Saúde. Org. Even Ruud. São Paulo, Summus**, p. 57-86, 1991.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais.** São Paulo: Editora Santos, p. 408, 2003.

CAMPOS, D. C. Música: neuropsicologia; transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): diálogo entre arte e saúde. Em 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/.../05COM_Musterap_0105-255.pdf>. Acesso em: 14 de abril 2012.

CHIARELLI, L. K. M., BARRETO, S. D. J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recrearte**, n.3, 2005.

CORREIA, Marcos Antonio. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. **Revista Luminária**, n. 6, 2003.

DE ALMEIDA SILVA, A. E. III encontro de educação musical da UNICAMP. **Musicalização para Bebês: A importância da Educação Musical em Creches e Pré Escolas.** Educação musical da UNICAMP, p. 72, 2010.

DEL PRETTE, Z. A. P. e DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais: Conceito e campo teórico-prático.** Texto online, disponibilizado em <http://www.rihs.ufscar.br> em dezembro de 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo.** Petrópolis: Vozes, 2001. 231 p.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1999. 206 p.

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2005. 206 p.

DO AMARAL PEREIRA, K. F. **Pesquisa em música e educação.** Edições Loyola, 1991. 119 p.

FERES, J. S. M. **Bebê – música e movimento: orientação para musicalização infantil.** Jundiaí: JSM Feres, 1998.

FREIRE, V. L. B. **Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música.** 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1992.

GREGORY, A. H. **The roles of music in society: The ethnomusicological perspective.** US: Oxford University Press. 1997. 319 p.

GRESHAM, M, F., ELLIOTT, S. **Social Skills Rating System: Manual.** USA: Americam Guidance

Service, 1990.

GRESHAM, F. M. **Best practices in social skills training**. In A. Thomas. & J. Grimes, Best practices in school psychology, v. 4, Bethesda, MD: NASP, 2009.

HIDALGO C. G. C. e ABARCA N.M. **Comunicacio interpersonal: Programa de entrenamiento em habilidades sociales**. Santiago. Ediciones Universidad Católica.

ILARI, B. S. e MAJLIS, P. **Children's songs from around the world: An interview with Francis Corpataux. Music Education International**, v. 1, p. 1-14, 2002.

ILARI, B. S. Bebês A música e cérebro: algumas implicações do HYPERLINK "http://site1367507129.hospedagemdesites.ws/revista_abem/ed9/revista9_artigo1.pdf" neurodesenvolvimento HYPERLINK "http://site1367507129.hospedagemdesites.ws/revista_abem/ed9/revista9_artigo1.pdf" para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, 2003.

ILARI, B. Música, **comportamento social e relações interpessoais**. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, p. 191-198, 2006.

KATSH, S; MERLE-FISHMAN, C. **The music within you**. Barcelona Publishers, 1998.

MELLO, M. D. S. F. **Reflexões sobre linguística e cognição musical**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas . Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2003.

MURTA, S. G., DEL PRETTE, A., NUNES, F. C., & DEL PRETTE, Z. A. P. Problemas en la adolescencia: contribuciones del entrenamiento en habilidades sociales. **Anais Eletrônicos**, Disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br/armazenagem/pdf/capitulos-de-livro/capitulo-2-problemas-en-la-adolescencia-contribuciones-del-entrenamiento-en-habilidades-sociales>. Acesso em 5 de abril de 2013.

MURTA, S. G. Aplicacoes do Treinamento em Habilidades Sociais: Analise da Producao Nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, 18, n.2, p.283-29. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v18n2/27480.pdf>>. Acesso em: 2 de maio de 2013.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C. MF; CAMPOS, Sandra M. Música e neurociências. **Revista Neurociências**, v. 8, n. 2, p. 70-75, 2000.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, 5(2), 2006-1991, 2003.

PEDERIVA, P. L. M., e TRISTÃO, R. M. **Música e cognição**. Ciências e Cognição/Science and Cognition,v. 9, 2006.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, v. 7, n. 7, p. 7-19, 2002.

RUBIA, F. J. Música y cerebro. **Anales de la Real Academia de Medicina (Madrid)**, v. 1, n. SEGUNDO, p. 301-309, 2009

RUUD, E. **Caminhos da musicoterapia**. Grupo Editorial Summus,1990.

SHARON, B. A música na mente. **Revista Newsweek**, 2000.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

STEIN, L. M. TDE: **Teste de Desempenho Escolar – Manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STRALIOTTO, J. Cérebro e Música: segredos desta relação. **Blumenau: Odorizzi**, 2001.

WASLAWICK, P. Quando a música entra em ressonância com as emoções: significados e sentidos na narrativa de jovens estudantes de Musicoterapia. Quando a música entra em ressonância com as emoções: significados e sentidos na narrativa de jovens estudantes de Musicoterapia. **Revista Científica FAP**, Curitiba, v.1, 2004

World Health Organization. **Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes**. Geneva, World Health Organization, 1997.

ZATORRE, R. & MCGILL, J. Music, the food of neuroscience? **Nature** 434, p. 312-315, 2005.

ZIMNY, G.H.; WEIDENFELLERr, E.W. **Effects of music upon GRS of children**. Child Development, 1962, p. 33:891-6.

EDUCAÇÃO MUSICAL, NEUROCIÊNCIA E COGNIÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS ANAIS DO SIMCAM

Cassius Roberto Dizaró Bonfim

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
São Carlos – SP

Anahi Ravagnani

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
São Carlos – SP

Renata Franco Severo Fantini

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
São Carlos – SP

RESUMO: O presente artigo é parte integrante de um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no ano de 2015. Nele, três questões norteadoras foram levantadas com o intuito de investigar o que a produção acadêmica nacional vem apontando ultimamente sobre as relações entre Música, Neurociências e Cognição. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica dos anais do SIMCAM – Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, disponíveis online, em busca de dados quantitativos acerca da produção científica que relaciona estes três eixos de estudo. Os objetivos centrais da pesquisa foram mapear, reunir e tabular os dados já obtidos em pesquisas com este perfil e investigar o que as mesmas têm apontado. O artigo buscou apresentar um panorama atual desta produção na tentativa futura de aproximar o conhecimento produzido à

realidade da docência. Embora a produção de estudos acadêmicos sobre estes três temas esteja visivelmente em crescimento, notou-se que o número de publicações que relacionam os três elementos simultaneamente ainda seja incipiente.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociências, Cognição Musical, Música, Pedagogia Musical, Revisão Bibliográfica

ABSTRACT: This article is part of a final paper presented in 2015, concerning the Brazilian academic production on the relation of three guiding topics: Music, Neuroscience and Cognition. Therefore, a literature review was carried out of the annals of SIMCAM - International Symposium on Cognition and Musical Arts, available online in search of quantitative data of scientific studies that relates those three research areas. The main objectives of the research were to map, collect and tabulate the data obtained in prior researches with this profile and investigate what they have pointed out. This paper seeks to offer an overview of those scientific works, in order to approximate their results to daily teaching practices. Although the production of academic studies on these three topics is visibly growing, this article shows that the number of publications that list the three elements simultaneously is still incipient.

KEYWORDS: Neuroscience, Music Cognition;

1 | INTRODUÇÃO

As últimas décadas marcaram uma crescente discussão acerca das possíveis relações e contribuições de estudos na área das Neurociências para a Música. Dentre os achados que despertam o interesse dos estudiosos de ambas as áreas, estão a forma pela qual o cérebro processa os estímulos sonoros e organiza as funções musicais (Navia, 2012), ao passo que Muszkat (2012) aponta que a aprendizagem musical é processada e armazenada no cérebro, e que diversas áreas cerebrais estão envolvidas no processamento musical.

Da mesma forma, estudos sobre a cognição musical trazem à tona os diferentes processos mentais que ocorrem em cada indivíduo e como estes influenciam suas concepções e desempenhos musicais (Beyer, 1995).

Neste sentido, muitos estudos já vêm sendo realizados no Brasil buscando entender a relação entre Música, Neurociências e Cognição. Todavia, ainda existem muitas perguntas a serem respondidas na tentativa de se compreender a mente musical. Dentre estas, três questões se fazem importantes na tentativa de traçar um panorama atual que relacione os três eixos de pesquisa enfocados no presente trabalho: Música, Neurociências e Cognição. A saber:

- Qual a relação entre estas áreas de pesquisa aparentemente tão distantes?
- Quais as contribuições das neurociências e ciências cognitivas para a prática pedagógico-musical?
- O que as pesquisas com este enfoque têm apontado?

Levando em conta as três questões norteadoras, o presente trabalho objetivou reunir dados quantitativos relativos à produção acadêmica que unissem os três eixos de pesquisa acima citados. Para tal finalidade, foi realizada uma revisão bibliográfica dos Anais do Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM), para servir como indicador da produção científica de parte dos pesquisadores brasileiros acerca das relações entre Música, Neurociências e Cognição. A escolha de tais documentos se dá pelo fato de que este simpósio se configura como um importante evento na área.

Janzen (2007) aponta que os resultados de tais estudos podem refletir significativamente sobre a Educação Musical, implicando diretamente sobre a prática pedagógico-musical. No entanto, a autora alerta para o fato de que “estas investigações ainda não estão ao alcance de grande parte dos profissionais envolvidos com a educação musical.” (Janzen, 2007, p.3).

2 | MÚSICA, NEUROCIÊNCIAS E COGNIÇÃO

Primeiramente, se faz necessário uma rápida conceituação das áreas envolvidas na presente investigação, a fim de situar o leitor em relação aos pontos de partida escolhidos para a abordagem da pesquisa.

É importante observar que não existe uma neurociência, e sim Neurociências, que são divididas em diferentes níveis, segundo sua complexidade: molecular, celular, de sistemas, comportamental e cognitivo, sendo o nível molecular o mais simples, e o cognitivo o mais complexo. Tal divisão em níveis de complexidade de estruturas é conhecida como *abordagem reducionista ou reducionismo científico* (Bear, 2008; Lent, 2005, apud Navia, 2012).

Segundo De Souza Bastos e Alves (2013), a perspectiva na qual se insere a neurociência cognitiva tem como meta contribuir para o conhecimento da complexidade dos *processos mentais superiores* de cognição, aprendizagem, linguagem e sistemas funcionais envolvidos.

De acordo com Navia (2012) é impossível pensar que a música e a cognição ocorram unicamente a nível molecular, sendo necessário também observar o tema através da ótica dos estudos relativos à Filosofia da Mente¹. Em outras palavras, apesar de estudos da mente e cérebro serem explicitamente indissociáveis, são distintos, e aprendizagem musical e cognição, de forma geral, devem ser entendidas e estudadas tanto a nível cerebral quanto mental.

Obviamente, os processos de aquisição da linguagem musical devem levar em conta outros diversos fatores que, em função do escopo do presente artigo somente não serão discutidas, tais como: Teoria da Mente Musical (Sloboda, 2008), processos de significação musical, teorias cognitivas, entre tantos outros.

Outro aspecto importante a ser mencionado são as implicações do neurodesenvolvimento para a Educação Musical. Ilari (2003) discorre sobre as Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) e sobre o que ele chamou de “janela de oportunidades” que nada mais é do que o período em que o cérebro está mais apto a “aprender” assuntos relacionados a alguma inteligência específica.

Esta é uma discussão muito ampla que ocorre em vários níveis de pesquisas nacionais e internacionais (Janzen, 2007a) e sua complexidade e amplitude também são demasiadas para com a extensão e objetivo deste artigo, cujo ponto central é analisar o que a produção acadêmica nacional, em especial as publicações disponíveis online contidas nos Anais do SIMCAM, têm apontado acerca das relações entre Música, Neurociências e Cognição.

¹Segundo Costa (2005) “a filosofia da mente consiste em reflexões conjecturais acerca dos estados (eventos, processos, disposições) mentais, que em conjunto constituem o que chamamos de mente.” (p.8)

3 | METODOLOGIA DE PESQUISA

Buscando investigar a produção acadêmica que relacionasse os três eixos de pesquisa mencionados, optou-se pela revisão bibliográfica dos Anais do SIMCAM². O processo de coleta de dados consistiu na análise dos Anais dos congressos disponibilizados on-line.

A escolha do delineamento metodológico em questão se mostrou a melhor opção para os propósitos do presente trabalho, uma vez que tal abordagem evidencia o que já vem sendo produzido, mapeia o conhecimento já obtido e é capaz de apontar caminhos possíveis para futuras discussões. Para Koller et al. (2014):

“... os ARLs (artigos de revisão literária) são textos nos quais os autores definem e esclarecem um determinado problema, resumizam estudos prévios e informam aos leitores o estado em que se encontra determinada área de investigação. Também identifica relações, contradições, lacunas e inconsistências na literatura, além de indicar sugestões para a resolução de problemas”. (Koller et al, 2014, p. 40)

4 | ANÁLISE E RESULTADOS

Para o presente trabalho, foram consultados os Anais do SIMCAM disponibilizados on-line, referentes à edição 2, às edições de 4 à 11, em um total de 9 edições consultadas. Os dados foram obtidos através de leitura de todos os resumos de artigos, painéis temáticos e pôsteres publicados nos referidos Anais, para posterior processo de classificação.

Para tal classificação e levantamento de dados foi utilizado como critério de primeira instância a leitura dos resumos de cada um dos artigos publicados nestes documentos. As palavras-chave foram utilizadas como auxiliar neste processo. Quando estes elementos não se mostravam suficientes para delimitar o campo de pesquisa, foi realizada a leitura parcial ou total do artigo a fim de esclarecer possíveis dúvidas.

É importante ressaltar que esta classificação se deu baseada em critérios pessoais, buscando elucidar o eixo central da pesquisa. Nos casos em que havia mais de um tema relevante (fato observado em grande parte dos artigos) foi necessário delimitar o mais importante segundo o escopo desta pesquisa, para possibilitar a tabulação destes dados com relativa segurança.

Na tabela ao lado é possível observar de forma mais detalhada como estas publicações foram classificadas.

² SIMCAM– Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. Evento realizado anualmente pela Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM). <http://www.abcmus.org/abcm/>

Temas	Simcam 2	Simcam 4	Simcam 5	Simcam 6	Simcam 7	Simcam 8	Simcam 9	Simcam 10	Simcam 11	Totais
Álgebra Musical		1								1
Análise Musical	2	1			1		2	1		7
Articulação Dramático-Narrativa							1			1
Audição					1		1	1		3
Autorregulação									1	1
Ciências da Informação	3	2								5
Cognição Social			2	5						7
Composição	3	4	1	1	2		2	4	1	18
Coordenação Motora	1			1						2
Corporalidade		1								1
Cultura			1					4		5
EaD				1					1	2
Educação	1									1
Educação Musical	4	6	8	3	6	8	2			37
Emoção		2	1	2	2	2	2	5	3	19
Ergonomia							1			1
Estruturação Musical							1			1
Expectativa					1	1				2
Expressão Musical				1	1					2
Fonoaudiologia	1									1
Formação de Professores	1	1			3	1		1	1	8
Formação do Músico/Intérprete					1			1		2
Gesto Musical			1		1	1	2	1		6
Gosto Musical		1				2				3
Improvisação					1			2	4	7
Inclusão	3	5	2	5	2	3	2	3	3	28
Indução Tonal							1			1
Interdisciplinaridade				1						1
Intertextualidade	1									1
Leitura à Orimeira Vista					2					2
Linguística	5	4		3						12
Memória		3		1	3	1	1	1		10
Metacognição									2	2
Metáfora Conceitual					1		1		2	4
Mimesis Instrumental									1	1
Motivação		2	2	4	1	3	2	5	3	22
Movimento				1						1
Musicalidade		2								2
Musicologia		1	5	1						7
Musicoterapia	1	6	11	2	4	3	2	6	1	36
Musilinguagem				1						1
Narrativa									1	1
Neuroplasticidade							1			1
Neurociências	3	1		1		1			1	7
Neurociências/Cognição	1				2					3
Neuropsicologia		2								2
Notação Musical					1					1
Ouvido Absoluto		1		1	2	1	1	2		8
Percepção	2	5	3	6	3	2	5	3	4	33
Performance Multissensorial		1			1					2
Performance Musical	4	4	1	9	2	7	5	9	4	45
Prática Docente		2					1			3
Prática Mental									1	1
Processamento Musical				1						1
Processos de Ensino-Aprendizagem	1	1	4	2	2	5		5	2	22
Produção Musical						1				1
Prosódia						1	2			3
Psicoacústica	1	2		1						4
Psicolinguística					1					1
Psicologia	3		1	1	1			1	2	9
Psicologia Cognitiva	6	3			1	2		5		17
Psicomotricidade									1	1
Recepção Musical							1			1
Recuperação da Informação Musical									1	1
Representação Mental						1				1
Re-significação			1							1
Semântica Cognitiva			1							1
Semiótica	3	3		1						7
Significação Musical	1	1	1		1	2			2	8
Significado Musical	1	1	1			1	1			5
Signo Musical			1							1
Sincronização					1					1
Sinestesia							1			1
Técnica Instrumental/Vocal	1	1	4	2	2	8	2		2	22
Tecnologia									1	1
Tecnologia Musical			2	5	3	1	1	1	2	15
Tempo Subjetivo							1			1
Teoria dos Afetos		1		1						2
Teoria dos Gêneros					1					1
Teoria da Relevância						1				1
Transferência Cognitiva		1		1		1				3
Transdisciplinaridade					1					1
Total	53	72	54	65	58	60	45	61	47	515

Tabela 1: Temas pesquisados por edição do SIMCAM

A análise quantitativa evidenciou alguns dados relevantes, a começar pela

diferença do número de publicações em cada edição, que variaram de 45 (SIMCAM 9) a 72 (SIMCAM 4), abrangendo os mais variados temas relacionados direta ou indiretamente com a cognição. Ao todo, dentro dos Anais acessados e dos parâmetros especificados (artigos, pôsteres e artigos em painéis temáticos), foi analisado um total de 515 publicações. Através da tabela acima é possível observar quais temas foram apresentados e qual a frequência das pesquisas em determinados assuntos.

Em seguida foram selecionados todos os artigos que relacionassem música, neurociência e cognição, objetivo central deste trabalho. Como trata-se de um simpósio específico em cognição musical, a quantidade de artigos e temas correlacionados à esta área é, naturalmente muito grande, como demonstrado na tabela. Já os artigos com enfoque neurocientífico nas pesquisas em relacionadas à música foram poucos – um total de 10, sendo que desses, somente 3 relacionam música, neurociências e cognição.

5 | DISCUSSÃO

Os dados obtidos através da análise revelam o quanto as pesquisas em cognição musical têm evoluído quantitativamente e qualitativamente. A cada edição é possível observar novos aspectos sendo discutidos como, por exemplo, a introdução de pesquisas em “metacognição” (Ferreira, 2015 e Ferigato; Freire, 2015), apresentadas no XI SIMCAM em 2015.

Os números revelam ainda as áreas com maior e menor produção, além de áreas nas quais somente 1 (um) trabalho foi apresentado ao longo das edições pesquisadas. Estes números permitem que futuros pesquisadores possam inferir quais temas podem não ser tão relevantes, quais merecem aprofundamento e ainda quais não se enquadram entre os mais pesquisados, mas que deveriam aí figurar.

Observando a tabela acima, pode-se afirmar que as áreas de performance, educação musical, musicoterapia, percepção, inclusão, motivação, processos de ensino-aprendizagem e técnica instrumental/vocal têm se mostrado como campos profícuos em pesquisas relacionadas à cognição musical, somando 245 trabalhos de um total de 515 analisados, o que representa 48% de todo o material revisado. Assim, é possível concluir que uma parte considerável das pesquisas em cognição musical apresentadas nos simpósios do SIMCAM têm apontado para estes eixos temáticos. Não cabe no escopo deste trabalho inferir os motivos desta discrepância numérica, o que poderá ser feito em outra ocasião.

As pesquisas em neurociências totalizaram somente 10, representando 2% de tudo o que foi produzido e analisado nesta obra, o que contraria a hipótese de crescimento no número de pesquisas nesta área.

Por fim, a análise destes Anais confirmou a hipótese de que as pesquisas combinando a tríade música, neurociências e cognição seriam em números menores.

Dos 10 trabalhos relacionados às Neurociências, foram encontrados somente 3 trabalhos relacionando os três temas, a saber: Pederiva (2006), Bortz (2011) e Cuervo (2011), sendo que este último, intitulado “Processos Mentais e Educação Musical: Neurociências”, chama a atenção pelo fato de relatar a implantação de uma unidade de estudos para EaD, na UFRGS.

Intencionalmente ou não, o artigo de Cuervo (2007) parece ser um dos desdobramentos sugeridos por Janzen (2007):

Será importante incluir temas relacionados ao sistema nervoso, cognição musical, aprendizagem do ponto de vista neurofisiológico, na formação do educador musical. Assim como a psicologia da música impactou a Educação Musical há alguns anos, exigindo a inclusão de disciplinas como Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento Musical na grade curricular dos cursos de licenciatura brasileiros para permitir uma formação mais abrangente do educador, tem sido apontada a necessidade da incorporação de disciplinas curriculares que instrumentalizem o profissional da música a compreender os dados apresentados acerca da relação corpo/mente/cérebro/música. (Janzen, 2007. p.118)

Todavia, este parece ser um longo caminho a ser trilhado na formação do educador musical. Somente através de profissionais com conhecimento nestas áreas que a difusão de saberes específicos poderá deixar a esfera acadêmica e impactar o que se acredita ser o alvo das pesquisas em cognição musical: as pessoas envolvidas nestas áreas ou por ela impactadas. No entanto, este tema se desdobra em outros que permeariam assuntos que não cabem neste artigo. Faz-se necessário continuar discutindo acerca dos conhecimentos necessários à formação do educador musical reflexivo, cujas práticas estejam embasadas em conhecimentos das ciências cognitivas e das neurociências.

A aplicabilidade dos conhecimentos advindos das neurociências e das diversas áreas da cognição na prática certamente é um tema a ser pesquisado com muito mais profundidade, o que pode levar ainda algum tempo, conforme ressalta Janzen (2007):

Tendo em mente que a construção do conhecimento científico a respeito da música e o cérebro é recente e, que ainda não existem dados conclusivos, fazer a conexão entre as descrições dos fenômenos neurológicos envolvidos nas diferentes dimensões do fazer musical com a prática pedagógico-musical parece ser uma árdua tarefa para os neurocientistas, educadores e profissionais da música. (ibdem, p.108)

Sem dúvida este é um tema atual e que muito tem a contribuir com a área da Educação Musical, pois pode impactar diretamente nas concepções de práticas pedagógicas mais eficientes e deve ser discutido pelos que estão envolvidos na formação de educadores musicais. Uma das formas de se transformar a educação certamente passa pela transformação do professor.

REFERÊNCIAS

BEYER, E. (1995). Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a

Educação Musical. *Revista da ABEM*, 2(2), 53- 67.

COSTA, C. (2005). **Filosofia da mente**. Rio de Janeiro: Zahar.

DE SOUZA BASTOS, L; ALVES, M. P. (2013). As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. *Revista Práxis*, 5(10), 41-53.

FERIGATO, A.; FREIRE, R. D. (2015). Análise de conteúdo no contexto da pesquisa em performance musical: A metacognição como objeto de análise. *PERCEPTA-Revista de Cognição Musical*, 2(2), 111-124.

FERREIRA, M. L. (2015). Aspectos metacognitivos da preparação cênica do cantor lírico. *PERCEPTA-Revista de Cognição Musical*, 2(2), 125-139.

ILARI, B. (2003). A música e o cérebro: Algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, 9, 3-14.

JANZEN, T. B. (2007, novembro). Músicos neurocientistas ou neurocientistas músicos? In: *Anais da Semana da Música*, 4, Uberlândia, MG, Brasil.

KOLLER, S. H.; DE PAULA COUTO, M. C. P.; VON HOHENDORFF, J. (2014). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre, Penso Editora.

MUSZKAT, M. (2012). **Música, Neurociência e Desenvolvimento Humano**. In: Ministério da Cultura e Vale: A Música na Escola. São Paulo.

NAVIA, Diogo (2012). Neurociências, Música e Educação: investigações pertinentes. **Anais do SIMPOM**, v. 2, n. 2, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

SLOBODA, John. (2008). **A Mente Musical: A psicologia cognitiva da música**. (B. Ilari & R. Ilari, Trad.). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina (Obra original publicada em 1985).

ENSINO DE MÚSICA E NOVAS TECNOLOGIAS: INICIAÇÃO EM PERCUSSÃO POR MEIO DE VÍDEO GAME ARTE EM SUA RELAÇÃO COM A OBRA DE ESCHER

Ronan Gil de Moraes

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia/Câmpus Goiânia
Goiânia - Goiás

Jean Paulo Ramos Gomes

Licenciatura em Música IFG/Câmpus Goiânia

Léia Cássia Pereira da Paixão

Licenciatura em Música IFG/Câmpus Goiânia

Lucas Davi de Araújo

Licenciatura em Música IFG/Câmpus Goiânia

Lucas Fonseca Hipolito de Andrade

Licenciatura em Música IFG/Câmpus Goiânia

RESUMO: O presente trabalho apresenta questões pertinentes à iniciação musical voltada ao ensino de solfejo, percepção e principalmente de práticas instrumentais percussivas, e surgiu como consequência de atividades desenvolvidas em um curso de extensão para crianças de 08 a 14 anos. Dentre as propostas do curso, houve uma dinâmica associada ao jogo de vídeo game *Monument valley* que é baseado nas obras de Maurits Cornelis Escher. O presente capítulo descreve as atividades desenvolvidas e a metodologia empregada para o acompanhamento do jogo em tempo real, compondo-se sua trilha sonora e estimulando-se a criação coletiva através de improvisação direcionada e sensibilização da percepção musical e do gesto instrumental. Houve, para

isso, clara associação de tecnologias variadas e de processos criativos dialogando com outras áreas artísticas através da obra de Escher e da vídeo game arte. Percebeu-se assim no decorrer do curso uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo do indivíduo, sendo ainda fundamental na motivação sensorial e estímulo perceptivo dos alunos. Os processos tecnológicos bem fundamentados e pautados em uma sólida abordagem pedagógica se tornam uma ferramenta interessante para estimular novas gerações ao encontro com conteúdos artístico-musicais e ao descobrimento do mundo da criação artística.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização;
Percussão; Novas tecnologias; Vídeo game;
Escher.

ABSTRACT: This paper presents relevant issues to musical initiation geared to teaching music theory, perception and especially percussion practices and arose as a result of activities in a course of extension for children within 08 to 14 years old. Among the proposals, there was an activity associated with the video game *Monument valley* that is based on the works of Maurits Cornelis Escher. This chapter describes the practices and the methodology used for the game soundtracking in a real-time experience, spurring the creation through improvisation and collective musical awareness of the instrumental

gesture. There was, therefore, clear association of diverse technologies and creative processes in dialogue with other artistic areas through the work of Escher and video game art. During the course it was perceived an important tool for cognitive, emotional and affective development of the individual, being an interesting instrument of stimulus to sensory and perceptual motivation of the students. The technological processes well-founded and based on accurate pedagogical approach can become an interesting tool to encourage new generations to study artistic and musical content and to discover the world of artistic creation.

KEYWORDS: Musical initiation; Percussion; New technologies; Video game; Escher.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo relata as experiências de um projeto de iniciação musical e ensino de percussão com novas tecnologias associadas. Criado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Campus Goiânia em Junho de 2016, o curso Iniciação em Percussão fez parte do Programa Interinstitucional de Extensão em Percussão (PROPERC) que recebeu recursos do Governo Federal através do Programa de Extensão Universitária (PROEXT). Dentro do contexto deste curso específico foram ofertadas 80 vagas em três semestres de atuação para alunos de 8 a 14 anos que tiveram aulas semanais para a iniciação a prática de solfejo, percepção e instrumentos percussivos. Foi assim, nos conteúdos desenvolvidos para o curso, que elaborou-se uma atividade correlacionando-se o jogo de vídeo game *Monument Valley* e a prática instrumental no contexto de música de câmara com improvisação guiada.

Segundo Prado e Junqueira (2009, p. 3032) a música é uma ferramenta ampla de conhecimento e de transformação do ser humano e, portanto, na educação, deve ser tida como matéria dinamizadora para um processo educativo e formativo voltado para o desenvolvimento integral do indivíduo, enquanto ser e cidadão.

Com o desenvolvimento tecnológico, surgiu a possibilidade de se integrar novos aparatos (tablets, smartphones, computadores, projetores, entre outros) ao processo de musicalização. Lima e Barros (2016, p. 2-3) afirmam que “o reflexo das novas tecnologias na sociedade é considerável. Assim, as contribuições que esses mecanismos podem trazer para a educação são de total relevância”, por isso, “sendo as novas tecnologias parte do nosso cotidiano, entende-se que elas não podem ser desassociadas das novas propostas educacionais” (LIMA e BARROS, 2016, p. 3). Através da mediação feita pelo professor, pode-se proporcionar aos alunos a vivência da música e do som de maneira interativa. Ao se pensar a utilização de novas tecnologias no processo educacional, e no presente capítulo especificamente no processo de musicalização, é importante perceber que a escola é parte da sociedade e precisa estar em consonância com ela (FARIA, 2014, p. 16). Porém muitos fatores presentes em instituições de ensino hoje ainda remetem a certo processo instrucionista, idealizado no século XVIII. Segundo Faria:

A sociedade contemporânea vive outra realidade, com conceitos e anseios diferentes daqueles dos séculos anteriores. A escola poderia usar das tecnologias contemporâneas, tão presente no cotidiano da sociedade, para atrair os jovens e envolvê-los no processo de aprendizagem, conscientizando-os de que, para haver educação, é necessária a participação ativa e responsável. (FARIA, 2014, p. 16)

Bruno reforça ainda que:

A sociedade contemporânea, em suas múltiplas denominações e acepções (do conhecimento, da aprendizagem colaborativa, autoral, cibercultural, neoliberal, pós-moderna, neurocultural, líquida, dentre outras), apresenta outro cenário não somente para as pesquisas científicas, mas também para os sujeitos sociais, que se informam por hipertexto na Internet, se relacionam por redes sociais e virtuais [...] : não apenas consomem, mas sobretudo se constituem como geradores de produtos e conhecimento. (BRUNO, 2010, p. 45)

Para Faria (2014, p. 35), pelo fato de viver em um mundo interativo, veloz, aberto à interferência e co-produção, o aluno anseia por similar interatividade na escola. O que é transmitido de forma linear nem sempre o atrai, desmotivando-o, pois, sendo assim, ele não se identifica como parte de tal conhecimento. Diferente disto, quando se desenvolvem atividades que partem de sua iniciativa e envolvem aspectos de sua vida, como a tecnologia, por exemplo, o aluno se motiva e participa ativamente, uma vez que ele se vê em sua produção. Ainda segundo a autora:

A educação, ao invés de rejeitar, pode se servir desse contato e interesse dos jovens pelo mundo tecnológico como um ponto de estímulo aos estudos para envolver os jovens. Considerar essa experiência a qual o aluno já tem em seu dia a dia, e levá-lo a refletir sobre ela, possibilita que ele aprenda a partir dessas experiências e de seus interesses. Dessa maneira, ele estará envolvido, será agente de seu próprio processo de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico. (FARIA, 2014, p.35)

Dentro do universo de novas tecnologias que podem ser utilizadas como ferramentas educacionais, destaca-se o vídeo game e os jogos digitais como importantes materiais que podem auxiliar a transformação do modo de se pensar e praticar os processos educativos e artísticos. Assim, “A inserção de novos materiais tecnológicos nas aulas, não só de música, fazem surgir novos métodos de ensino.” (DUARTE, 2014, p. 25). Duarte (2014, p. 25) afirma ainda que, de certa maneira, os jovens estão cada vez mais atrelados à tecnologia na atualidade e por isso percebe-se que eles acabam, muitas vezes, dominando com maestria o uso de aparatos se comparados a gerações anteriores.

É importante enfatizar, contudo que esses aparatos tecnológicos, como bem reforçam Prieto *et al apud* Savi e Ulbricht (2008, p. 4), devem possuir objetivos pedagógicos claros e ter sua utilização inserida em um contexto educativo consciente e em uma situação de ensino baseados em uma metodologia que oriente o processo. Assim através da interação, da motivação e da descoberta eles devem ser aparatos que auxiliem, dinamizem e facilitem a aprendizagem de um conteúdo. Faria (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada “Da sala de estar à sala de aula: educação musical por meio de jogos eletrônicos”, relata:

Ao que se refere aos jogos eletrônicos adotados nesta pesquisa, conferimos, diante

dos resultados, que eles criaram um ambiente interativo, imersivo e prazeroso. Interativo pois o jogo só acontece com a ação do jogador, no caso desta pesquisa, os alunos tiveram que bater os ritmos e responder às perguntas. Sem a participação ativa dos jogadores, não haveria jogo e, no nosso caso, não haveria música. O jogo foi imersivo, pois envolveu os participantes em uma situação que atraiu a atenção e prendeu a concentração por meio de imagens e sons. Ao tocar e ao responder às perguntas, notamos que nem mesmo os ruídos externos da escola perturbavam a atenção dos jogadores, pois estavam imersos naquele ambiente. (FARIA, 2014, p. 146)

Percebe-se assim que diversas propostas de musicalização utilizam novas tecnologias, dentre elas pode ser citado a proposta de educação musical por meio do software Encore (PINTO, 2007), o blog como uma proposta de curso de extensão online (LIMA, MARINHO e ARALDI, 2013), além dos trabalhos de Paiva (2015), Fernandes e Coutinho (2014), Pereira (2013) e Lima (2008).

2 | ESCHER E O JOGO *MONUMENT VALLEY*

Monument valley (Estúdio Ustwo) consiste em um quebra-cabeça no qual o jogador deve guiar a princesa Ida por entre labirintos e cenários impossíveis baseados, entre outras coisas, nas obras do artista gráfico Maurits Cornelis Escher. O jogador tem a possibilidade de interagir com cenários dinâmicos que se transformam a partir da perspectiva apresentada e da ação de quem joga ao conseguir encontrar passagens ocultas sempre que ocorrem alterações nos labirintos geométricos. O jogo possui atualmente duas versões e é vencedor de 14 prêmios devido principalmente ao seu design de arte.

M. C. Escher (1898-1972) é o principal nome associado a construções impossíveis nas artes gráficas. Escher combina objetos incompatíveis gerando ilusões, nas palavras do próprio autor, “conscientes ou inconscientes” e questionando os conceitos existentes de realidade a partir da perspectiva do observador (ERNST apud OLIVEIRA, 2003). Partindo de seu olhar sobre realidades tangíveis e intangíveis, o artista apresenta por meio de suas obras a possibilidade de inclusão e interação imaginativa, de criação e recriação, de construção e desconstrução do espaço nas artes visuais. Nas palavras de Oliveira:

Estas ilusões atreladas à realidade nos remetem a construções surrealistas. Porém não se trata de um surrealismo que nos prende a um enigma; ao contrário, nos explicita a sua solução. Escher cria mundos não-existentes de forma inusitada, nos mostra “outra coisa”, o próprio não pensado a partir do estranhamento ao familiar. Desta maneira, não silencia a razão, mas a utiliza para intervir na construção de mundos que atentam para outros modos de subjetivar o olhar - um olhar que admite inúmeros mundos coexistindo ao mesmo tempo e num só lugar, num só plano de representação; um olhar perspectivo que abrange multiplicidade de realidades possíveis e não definidas. (OLIVEIRA, 2003, p.14)

Para exemplificar como o olhar perspectivo do artista está presente no desenrolar da campanha do jogador em *Monument Valley* e como são nítidas as referências da sua obra no jogo, utiliza-se uma de suas obras mais conhecidas, *Waterfall* - 1961, que

aparece diretamente mencionada na fase Pátio pacífico (Figura 1).

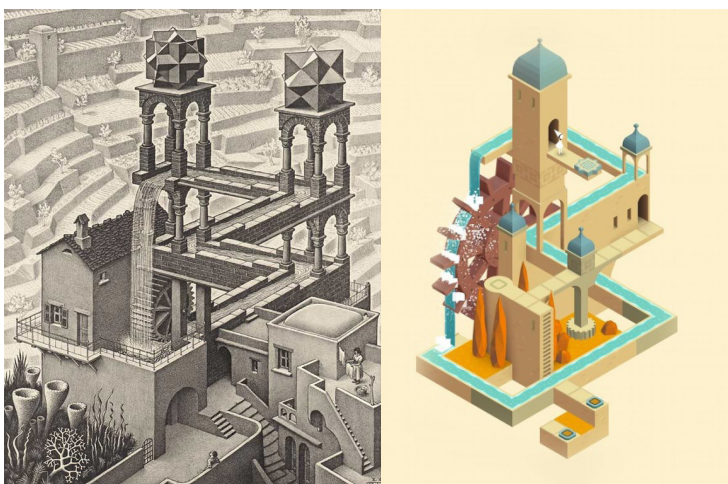


Figura 1: *Waterfall* – 1961 de M. C. Escher (a esquerda) em comparação com a fase Pátio pacífico (fase iv de *Forgotten shores*) do jogo *Monument valley* (a direita).

Pode se observar o mesmo fato em outras fases do jogo (como perceptível na Figura 2).

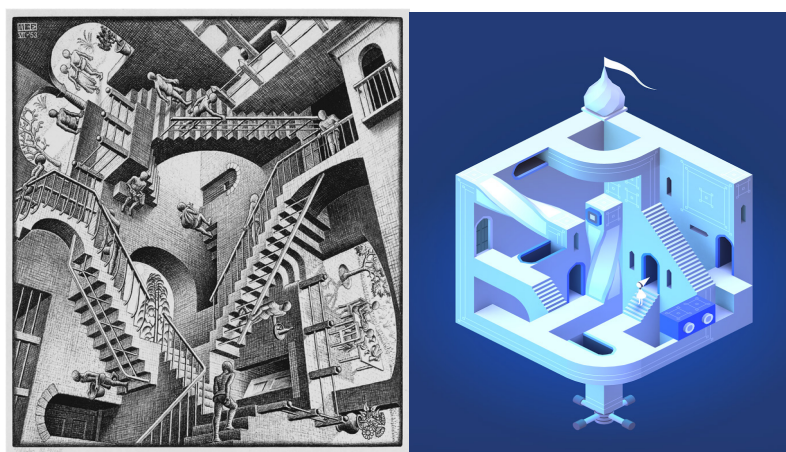


Figura 2: *Relativity* – 1953 de M. C. Escher (a esquerda) em comparação com uma das etapas da fase *Ida's Dreams* (a direita) do jogo *Monument valley*.

3 | O DESENVOLVIMENTO DA TRILHA SONORA PARA O JOGO

O curso de extensão como um todo se desenvolveu durante um ano e meio através de um encontro semanal de 2 horas e os alunos foram divididos em duas turmas, sendo uma formada com alunos entre 08 e 11 anos (Turma A) e outra com alunos entre 12 e 14 anos (Turma B). Os conteúdos foram separados em solfejo e percepção (1 hora) e iniciação em percussão (1 hora). No decorrer do curso, os alunos entraram em contato com diversos materiais (tinta, massa de modelar, pincel, instrumentos de percussão) além de obras de arte e obras literárias representando o suporte material e imaterial para o desenvolvimento das atividades musicais. Essas

ferramentas tiveram o objetivo de estimular a criatividade e a percepção multissensorial dos alunos, sensibilizando-os ainda para diferentes formas de expressão cultural e para a apreensão mais global do fenômeno musical e artístico. Os alunos também foram estimulados a correlacionar fixação da ideia musical em partituras através de notação gráfica, notação textual e outras possibilidades que os estimulassem a associar notação e interpretação. Assim, durante os processos de criação desenvolvidos no curso, os alunos apresentaram propostas de instrumentos, sons e gestos que podiam ser empregados em determinados momentos e em associação ao estímulo artístico ou ao objeto visual a ser musicado ou decodificado em sons. A formação no curso aconteceu de modo que cada aluno pudesse empregar a criatividade como ferramenta principal, assim o novo foi estimulado pelo encontro com instrumentos de percussão e com propostas a serem musicadas (vídeos, desenhos feitos pelos alunos, vídeo game, entre outros) e a música surgiu pelas escolhas e vontades dos alunos de produzir sons relacionados.

Uma das propostas do curso estava ligada ao jogo *Monument valley* e nesta dinâmica enquanto uma pessoa jogava as outras executavam a sua trilha em tempo real. Os alunos foram estimulados a tocar sem utilizar partitura convencional pois o que serviu de guia para o desenrolar da música foi o desenvolvimento do jogo, sendo a tela de projeção uma vídeopartitura muito evidente. A tela era assim uma “partitura móvel”, um texto em movimento que guiava a sequência de ações musicais, seus parâmetros essenciais (altura, intensidade, duração, timbre e possível espacialidade), seu caráter e modos de execução. A relação com a vídeopartitura que se desenvolvia em tempo real era a base comum de agregação entre os intérpretes que elaboraram o conteúdo musical partindo de memorização de improvisação guiada. Esta improvisação foi estudada e elaborada em relação direta com o jogo durante as aulas-ensaio e ela se desenvolvia com o desenrolar do jogo na tela de projeção.

A caracterização do mundo sonoro do jogo foi dividida em dois tipos: 1) os sons associados à personagem e 2) a sonoridade do ambiente em exploração. A personagem foi repertoriada em sons que implicassem sua locomoção e gestos pelo cenário e foi acompanhada por três alunos, cada um responsável por ações específicas da personagem (caminhar, entrar ou sair por portas e passagens, subir ou descer escadas ou degraus e acionar botões). O ambiente foi ainda dividido em dois tipos de sonoridade: 1) a trilha e os sons constantes e ininterruptos no ambiente (relativa a cada fase do jogo e indiferente as transformações ocasionadas pela personagem) com cinco alunos acompanhando e 2) os sons incidentais resultantes das transformações do cenário conforme a personagem modificava o ambiente, sendo este com quatro alunos tocando. Os três grupos de alunos (cada qual com sua atribuição) foram usando diversos instrumentos de percussão para musicar o enredo e o desenvolvimento das ações. Para a personagem os alunos utilizaram queixada, sino, bloco de madeira (2 alturas) e agogô (3 alturas). Para os sons ambiente constantes (música de fundo de cada fase) usaram: tamtam (4 alturas), xilofone, marimba, tambor de língua (8

línguas), ceramofone (diatônico), chapa de zinco, almglockens, cowbells, sapos-reco (3 alturas), caxixis e sinos tibetanos (5 alturas). Para os sons da transformação do ambiente (ruídos da mudança do cenário) empregaram: repinique, bumbo, flex-a-tone, raganela, pau de chuva, escudo de zinco, prato suspenso, reco de mola, carrilhão e prato chinês.

Somente três fases do jogo (Fases No. ii, iv e vii da etapa *Forgotten shores*) foram escolhidas e em três aulas-ensaio as linhas gerais da composição improvisada e o instrumental a ser utilizado estava determinado. Os instrumentos foram escolhidos pelos alunos entre uma miríade de possibilidades e, para isso, eles realizaram uma pesquisa de timbres e uma série de exercícios de escuta e de experimentação. Como afirma Boudler “[...] os instrumentos de percussão contemporânea englobam tudo aquilo que pode produzir som. Uma folha de zinco ou qualquer produtor de som pode ser interpretado como instrumento em potencial.” (BOUDLER apud PAIVA, 2004, p. 27).

Os alunos foram estimulados a criar a trilha para o jogo a partir da própria imaginação e em relação com o que era visualizado no desenvolvimento deste (cenário, cores, personagem, movimento e outros elementos visuais). Os alunos tinham total liberdade para criar e expor suas ideias, tanto individualmente (como eles poderiam tocar) quanto coletivamente (como poderiam contribuir para a parte do colega na criação). Foi priorizado então as formas espontâneas de criação, onde o professor apenas indagava e indicava o caminho inicial de questionamentos e os alunos expunham e experimentavam suas próprias ideias. Sobre isso Nazario e Mannis (2014) complementam que:

As habilidades receptivas e produtivas decorrem simetricamente de processos de cognição e de síntese através dos quais os alunos adquirem o conhecimento transmitido. Estes processos são de natureza cíclica e flexível. Diversificam-se durante as atividades de ensino em função das eventualidades ocorridas e dos resultados parciais atingidos. Na instância de cognição, informações sobre o pretendido conteúdo transmitido são identificadas e percebidas pelo aluno. (NAZARIO e MANNIS 2014, p. 68)

O ser criativo não está ligado somente ao desenvolvimento artístico e integra várias outras áreas de possível elaboração e expressão cognitiva, emocional e sensório-motora. Assim, Campos (2000, p. 84) complementa que “a criatividade não é patrimônio exclusivo dos artistas”, sendo que a tendência do ser humano de se realizar é um complexo de suas potencialidades e de seu contato com o mundo e com vários eixos de criação e desenvolvimento (seja individual ou coletivo). Por isso, o ser humano cria não somente para se expor como ser artístico, mas porque em várias áreas de atuação a criatividade já faz parte intrinsecamente do seu ser. Quando é dada aos agentes em formação a possibilidade de escolha e de criação relacionada à composição artística, há em geral muitos outros elementos associados que surgem, como aqueles vivenciados em sala de aula, em casa, na sociedade e no cotidiano. Como complementa Fonterrada (2008, p. 191), há por isso certa “necessidade de

substituição de métodos rígidos de trabalho por procedimentos em que temas estudados de maneira criativa conduzem a outros, o que permite a construção, pouco a pouco, de uma rede de relações e é desse modo que constroem a experiência do sujeito.” A metodologia empregada no curso foi assim pautada essencialmente em princípios de métodos ativos. Com o desenvolvimento da atividade, os alunos passaram a rever e reconfigurar suas ações musicais (mantendo o que consideravam bom e melhorando o que consideravam necessário), respondendo cada vez mais rapidamente a novos estímulos e ficando ainda mais sensíveis à relação entre gesto musical e objeto visual associado. Mesmo com a troca de fases do jogo, com as mudanças no cenário e com a série de ações que a personagem realizava, os alunos estavam sempre atentos, prestando atenção no vídeo e no que acontecia durante a campanha. A escuta de todo o resultado sonoro, bem como a sensibilidade da sua parte individual em associação com um universo sonoro mais amplo e estimulado pelo jogo de vídeo game, foi ficando mais apurada e com resposta mais rápida e efetiva.

As cenas do jogo eram diversificadas e os ambientes iam se transformando conforme a personagem se deslocava por eles. Assim, os alunos colocaram todo seu potencial criativo em evidência, além de serem responsáveis pela produção sonora com instrumentos percussivos antes desconhecidos. O jogo, que contém moinhos, portas e entradas, escadas em todas as direções, formas contorcidas que dão acesso a múltiplos planos, recebeu uma nova vida sonora não imaginada pelos seus criadores. A nova vida se deu pela resignificação sonora do jogo como um todo e principalmente pela interação em tempo real e em espaço de aprendizagem musical e de associação com conteúdos formativos. A associação espaço virtual – espaço sonoro – espaço imagético – espaço criativo – espaço interpretativo – espaço educacional foi amalgamado pelo senso criativo dos alunos e pelo empenho dos mesmos em se expressar musicalmente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de música contribui para a formação humanística, social, cognitiva e perceptivo sensorial além de abrir possibilidades de iniciação artística aos alunos. Por outro lado, tendo em vista que as tecnologias estão presentes no convívio cotidiano em diferentes níveis sociais, é notório as contribuições que os meios tecnológicos podem gerar no aprendizado. No entanto esses recursos devem ser muito bem estudados e aplicados com objetivos claros e com uma sensibilidade aguçada para não se tornarem exclusivamente peças de atração da atenção de crianças para o ensino de música. O meio tecnológico ou objeto tecnológico, em uso, deve ser um fator de coesão na produção artística, um elemento propulsor da criatividade, da imaginação e da compreensão do fenômeno trabalhado, sendo ainda potencial gerador de novas conexões cognitivas para os alunos. O produto tecnológico não deve responder

todas as questões do estudante e ser um mero instrumento de estímulo repetitivo e condicionado para apreensão de ações memorizadas, mas, ao contrário, ele deve estimular novas questões, incitar o descobrimento de gestos artísticos espontâneos, possibilitar novos laços cognitivos e perceptivo-sensoriais com conteúdos diversos e possibilitar a busca criativa constante de novos processos artísticos.

Com relação ao projeto em interação com vídeo game, verificou-se que as metas propostas no planejamento metodológico foram favoravelmente alcançadas. Os alunos se identificaram com as propostas e procuraram desenvolver suas habilidades e formas de compreensão do conteúdo musical. Eles passaram a buscar gestos musicais próprios e também referenciais significativos na escuta, desenvolvendo ainda amplamente o ato criativo da composição musical coletiva e individual. Houve uma apresentação musical no fim do curso e os alunos desenvolveram aí aspectos próprios da performance com plateia e do aprimoramento técnico musical para tal. Os alunos tiveram assim acesso aos aspectos da atividade artística prática pelo viés da realização de espetáculo com a apresentação da obra em interação com vídeo game. Pode-se afirmar que a experiência em palco tem fundamental importância no processo educativo como um todo, agindo de maneira direta na construção de referências e percepções sobre o fenômeno musical em sua potencialidade na vivência artística e na apreensão multisensorial e multidisciplinar. O palco possibilita uma apreensão diferenciada do fenômeno artístico e dos conteúdos trabalhados por criar uma amálgama entre percepções, saberes, conhecimentos e suas aplicações através da necessária representação performática da prática interpretativa. Isto trás uma experiência pessoal dificilmente descritível e “ensinável” mas que se reflete nas próximas atitudes e posturas do indivíduo com seu meio (artístico ou não).

Constatou-se também que as interações entre os alunos foram significativas, houve inclusão de todos em um processo coletivo onde o interesse, o engajamento e a motivação para o trabalho eram elementos presentes constantemente. As tecnologias empregadas contribuíram em inúmeros aspectos para o desenvolvimento das atividades, mas salienta-se que estas não necessariamente são condição *sine qua non* para o desenvolvimento de projetos de musicalização. Contudo, como procurou-se integrar ao projeto artes essencialmente digitais (através da vídeo game arte), a presença de tecnologias tornou todo o universo lúdico, desafiador e estimulante, além de muito chamativo para uma geração amplamente atraída pelas telas e teclas, pelas touchscreens e interatividades virtuais. Conclui-se assim que as sugestões aqui apontadas podem servir de base para a elaboração de mais materiais particulares a outros cursos e pode servir possivelmente como modelo para projetos onde a musicalização integrada com outras artes e dinamizada por novas tecnologias (fator ainda de amplo interesse e atratividade para o público jovem) pode lançar as bases de uma iniciação em percussão salutar e estimulante.

Para os interessados em acessar mais informações, fotos e vídeos sobre o curso e suas atividades, bem como mais detalhes sobre o Programa Interinstitucional de

Percussão (PROPERC) como um todo, existem alguns canais de acesso na internet:

PROPERC

Site: <http://extensao.ifg.edu.br/properc/>

Canal no Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCkxawkWqgFcBv76oY3-pMw>

Facebook: <https://www.facebook.com/ProPerc>

O projeto todo foi desenvolvido pelo Núcleo de Excelência para a Pesquisa e Performance em Percussão (NEP³) e mais informações podem ser encontradas em: <https://nep3percussion.wixsite.com/meusite>

REFERÊNCIAS

BRUNO, Adriana R. **Aprendizagens em ambientes virtuais: plasticidade na formação do adulto educador**. In: Revista Ciências e Cognição, 2010. v. 15. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=site_s&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm5vZG40YjY0OTkzNWRmMGY0ZDc0YWQ&pli=1>. Acesso em: 24 jun. 2017.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação musical e o novo paradigma**. Enelivros, Rio de Janeiro, 2000.

DUARTE, Alex Marques. **Aplicativos musicais para tablets e smartphones: Novos recursos para a educação musical**. 2014. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FARIA, Luciana Carolina Fernandes de. **Da sala de estar à sala de aula: educação musical por meio de jogos eletrônicos**. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2014.

FERNANDES, Sandra Gomes. COUTINHO, Clara Pereira. **Tecnologias no ensino da música: revisão integrativa de investigações realizadas no Brasil e em Portugal**. Revista Educação, Formação & Tecnologias, 7 (2), 94-109 [Online], disponível em <http://eft.educom.pt>. Portugal, 2014.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. EdUnesp, Rio de Janeiro, 2008.

LIMA, Lucas P. de.; BARROS, Rosemara S. de. **As possibilidades dos aplicativos como ferramentas de aprendizagem musical: estudo de caso dos alunos da licenciatura em Música da UFAM**. XXVI Congresso da Anppom - Belo Horizonte/MG, Brasil, jun. 2016. Anais. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4264/1366>>. Data de acesso: 29 Ago. 2017.

LIMA, Maria Helena de. **Música, mídia, novas tecnologias e contexto escolar – novas perspectivas, modelos e significados em educação musical: algumas reflexões, interlocuções e variações sobre o tema**. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 21, n. 2, jan./jun. 2008.

LIMA, Wellington D. MARINHO, Vanildo M. ARALDI, Juciane. **Educação musical e tecnologias digitais: relato de experiência sobre a atualização de blog e preparação de um curso online**. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

NAZARIO, Luciano da Costa; MANNIS, José Augusto. **Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo**. Revista da ABEM, v. 22, n. 32, 2014.

OLIVEIRA, A. M. **As cidades de Escher**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 55, n. 1, p. 12-20, 2003.

PAIVA, Rodrigo G. **Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos**. Dissertação (Mestrado). Campinas: UNICAMP, 2004.

PAIVA, Luciano L. Gomes. **O uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem musical - Um estudo com guitarristas licenciandos em música na UFRN**. TCC (Graduação) - Curso de Música. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

PINTO, Mirim Corrêa. **Tecnologia e ensino-aprendizagem musical na escola: uma abordagem construtivista interdisciplinar mediada pelo software Encore versão 4.5**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PRADO, Elisabete Terezinha do; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Musicalização: **Nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 2006. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3029 – 3036.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania R. **Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios**. RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 6, p. 1-10, 2008.

ESTUDO COMPARADO DAS FLUTUAÇÕES DE ANDAMENTO EM QUATRO GRAVAÇÕES DE *DU SCHÖNES BÄCHLEIN* PARA VIOLÃO SOLO DE HANS WERNER HENZE

João Raone Tavares da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN

RESUMO: Este trabalho pretende dar sua pequena contribuição para o estudo da *performance* e, mais especificamente, para o desenvolvimento de metodologias e técnicas de análise de *performance*, realizando um breve estudo comparativo das flutuações de andamento em quatro interpretações da peça *Du Schönes Bächlein* de Hans Werner Henze (1926-2012) feitas por diferentes violonistas. Serão elaborados gráficos e formas de representação que demonstrarão as flutuações de andamento em cada uma das gravações escolhidas e os dados obtidos serão analisados.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Performance. Agógica. Interpretação. Flutuação de Andamento.

A Comparative Study of the Musical Timing in Four Recordings of “Du Schönes Bächlein” for Solo Guitar by Hans Werner Henze

ABSTRACT: The objective of this paper is to offer a small contribution to the study of performance and, more specifically, development of performance analysis methodologies and techniques through a brief comparative analysis of the tempo deviations in four interpretations of *Du Schönes Bächlein*, a composition by Hans Werner Henze (1926-2012), as performed by four different guitarist. Graphs and representations are developed to demonstrate the tempo deviations in each of the selected recordings, followed by analysis of the respective data.

KEYWORDS: Performance Analysis. Agogics. Interpretation. Tempo Deviations.

1 | APRESENTAÇÃO

Este trabalho é fruto da pesquisa realizada em 2006 na disciplina Tópicos Especiais em Performance, ministradas pelo Prof. Dr. Jamary Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Tendo em vista que no Brasil a grande maioria dos trabalhos acadêmicos

1 Esta metodologia, caracterizada pela análise de uma ou mais obras do repertório de concerto, utilizando um ou mais métodos analíticos consagrados, seguida pela realização de observações sobre aspectos psico-fisiológicos de interpretação das obras escolhidas, segue um padrão repetitivo na área de performance musical que André Cavazotti chamou de “receita investigativa”. Destarte, reduz-se enormemente o universo das questões de pesquisa, transformando esta metodologia, praticamente, num modelo a ser seguido, causando um problema de estagnação desta área no Brasil.

sobre *performance* musical exploram a já consagrada interface *performance* musical/ análise composicional¹, buscamos, durante a disciplina, encontrar meios de ampliar o campo de estudos de *performance* musical, desenvolvendo, aperfeiçoando ou criando meios para o estudo e análise da *performance* em si.

Para o presente trabalho em específico, buscamos ferramentas para a análise da flutuação de andamento em *performances* gravadas. Na época, não haviam muitas ferramentas disponíveis e já experimentadas para a análise de *performance*, então usamos o *software Sound Forge 6.0* para realizar, em cada gravação analisada, a medição precisa dos tempos e durações das notas². Todos os dados coletados foram colocados em planilhas que permitiam calcular andamentos, gerar gráficos e observar detalhadamente diversos aspectos dos desvios rítmicos de cada uma das gravações analisadas. De 2006 até os dias de hoje, essa área se desenvolveu muito e programas específicos como o *Software Sonic Visualizer* ou alguns *plugins* para editores de som facilitaram muito o trabalho, mas, de forma alguma, invalidam a metodologia ou os resultados obtidos nesta pesquisa.

Aproveitando minha experiência pessoal mais voltada ao violão, busquei aplicar os experimentos em algumas obras consagradas do repertório violonístico. Além do mais, o violão permite uma análise mais fácil do início de cada nota (diferentemente dos instrumentos de arco, por exemplo, nos quais muitas vezes é difícil precisar o início do som). As execuções de *Du Schönes Bächlein* (Tento I) para violão solo de Hans Werner Henze (1926-2012) sempre me chamaram atenção, pois frequentemente apresentam uma tendência a um tratamento livre e acentuado das flutuações de andamento. Este é um dos aspectos interpretativos mais marcantes que diferenciam as diversas gravações disponíveis desta peça e que mostram, portanto, muito do estilo e da personalidade de seus intérpretes. Justamente por ser a flutuação de andamento um aspecto tão importante para a interpretação desta peça, ela foi escolhida para a aplicação de ferramentas de análise de *performance* neste breve trabalho.

A referida peça é um dos movimentos da obra *Kammermusik (1958)* para tenor, violão e oito instrumentos solos. Esta obra é inspirada no poema “*In lieblicher Bläue*” de Friedrich Höderlin (1770-1843). No caso específico do primeiro Tento³ (*Du Schönes Bächlein*), ela é uma peça de caráter programático que intenta representar um pequeno riacho⁴. É provável que, justamente por essa razão, os intérpretes tendam a tomar uma maior liberdade para interpretação desta pequena peça, a fim de possam criar uma imagem sonora que evoque mais claramente essa cena da natureza.

Este trabalho, entretanto, focará apenas nas semelhanças e divergências entre quatro diferentes interpretações da peça, sem que seja levado em conta os fatores

² As medições foram de tempo foram feitas com base no espectrograma gerado pelo software com uma precisão de quatro casas decimais.

³ Esta peça também foi publicada de forma independente de *Kammermusik*, num conjunto de três peças para violão solo intitulado *Drei Tentos*. Esta versão solo é a mais disseminada e conta com inúmeras gravações disponíveis no mercado.

⁴ A tradução do título *Du Schönes Bächlein* seria algo como “Seu belo riachinho”

estéticos, estilísticos ou extramusicais que levaram os intérpretes a tais diferenças de execução. Tampouco é a intenção deste estudo realizar qualquer juízo de valor sobre as execuções analisadas, mas apenas constatar as diferenças, semelhanças e peculiaridade das mesmas.

Neste trabalho, foram escolhidas para a análise e comparação quatro gravações do Tento I (*Du Schönes Bächlein*) de Henze, sendo duas de violonistas brasileiros (Sérgio Abreu e Aliéksey Vianna) e outras duas de violonistas estrangeiros (Timothy Walker e Eliot Fisk).

Apesar de não ser o objetivo deste trabalho realizar uma “análise horizontal de interpretações”⁵ – isto é, a análise da mesma peça feita em épocas diferentes buscando as diferenças de estilos de execução de cada época – as gravações selecionadas abarcam desde a década de 70 (Abreu), passando pela década de 80 (Walker), de 90 (Fisk), até a gravação mais recente que foi feita nos anos 2000 (Vianna). A análise se focará apenas no modo em que cada um destes destacados intérpretes se utilizaram da flutuação de andamento em suas execuções, não fazendo qualquer valoração sobre a influência da estética ou de estilos de execução da época em que foram gravadas. Os demais recursos interpretativos como dinâmica, articulação, timbres, entre outros, foram deixados de lado nesta análise. O critério de escolha destas gravações foi unicamente o valor artístico reconhecido de cada uma destas interpretações,

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As pesquisas sobre a flutuação do tempo nas interpretações remontam aos primeiros estudos feitos sobre *performance* musical realizados na América do Norte e Europa no início do século XX. Entre os trabalhos que Carl Seashore e seus associados realizaram, estão os estudos sobre diferenças e consistências entre pianistas famosos tocando as mesmas peças, e sua maior contribuição que é o estudo do desvio – aquilo que foge da reprodução mecânica, o que confere a qualidade artística – citado na literatura corrente como desvio expressivo ou sistemático.

Na década de 60, os estudos sobre esta temática são retomados por Igmarr Bengtsson, juntamente com outros pesquisadores suecos, em trabalhos sobre as variações sistemáticas nos parâmetros de duração e intensidade e o seu relacionamento com as estruturas harmônicas, variedade da microestrutura das durações, assincronização, etc.

Na década de 80, Sundberg e Verrillo realizaram estudos sobre a anatomia do *ritardando*, investigando quais regras governariam a execução artística deste recurso expressivo.

Nos anos 90 e primeira década de 2000, David Epstein, Bruno Repp, Eric Clark, Nicholas Cook, Caroline Palmer, L. H. Shaffer, Dirk-Jan Povel, José Bowen, entre

⁵ Este termo foi criado por José Bowen, um dos pioneiros e mais importantes pesquisadores na área de análise de performance.

outros, também realizaram estudos sobre o *timing* em execuções e gravações e suas relações com a estrutura musical, inclusive em estudos aplicados à música popular e ao jazz. Cada um desses pesquisadores explorou diversos aspectos do ritmo durante uma execução, utilizando metodologias e conclusões próprias, formando um rico manancial de meios e informações para outras pesquisas.

Mais recentemente, o número de trabalhos nesta área continuam a crescer, inclusive com algumas pesquisas realizadas no Brasil. O pesquisador Fredi Gerling é um dos pioneiros no país e já no ano 2000 defendeu sua tese de doutorado nos Estados Unidos onde faz uma comparação de gravações das Bachianas Brasileiras No 9 de Heitor Villa-Lobos. A este estudo seguiram-se outros como as dissertações de Guilherme Ávila em 2007, Josias Matschulat em 2011, José Luis Arias em 2014, Arturo Yep em 2015, ou em artigos como “*O tempo rubato na Valsa de Esquina N.º 2 de Francisco Mignone*” também de Gerling, entre outros artigos.

Apesar ser um assunto que já vem sendo estudado há décadas e do número crescente de trabalhos nesta direção, ainda é muito pouco e esta área tem muito a ser explorada e desenvolvida. O desenvolvimento de meios, técnicas e metodologias certamente trará muitos benefícios para a *performance* e, sem dúvida, a tecnologia tem sido uma grande ferramenta.

A COMPARAÇÃO

Observando os tempos escolhidos pelos intérpretes, percebemos que, apesar de o compositor especificar, na partitura, o valor da semínima entre 63 e 66 (*Tranquillamente*), somente na gravação de Fisk, cujo andamento médio inicial⁶ é semínima igual a 66 bpm, a referida indicação de andamento é respeitada. Já Walker, executa a peça em 50 bpm, Vianna em 48 bpm e Abreu em 46 bpm. Há, portanto, uma tendência de usar andamentos significativamente mais lentos que o indicado pelo compositor.

Se partirmos da hipótese de que o andamento inicial é mantido por toda a obra, podemos calcular a duração total estimada de cada execução. Entretanto, como já seria esperado, a projeção da duração total estimada das peças (baseadas no andamento inicial de cada execução) teve uma duração bastante diferenciada da duração real das gravações. Os andamentos iniciais, as durações reais e as durações projetadas (baseadas no andamento inicial) nas quatro interpretações são as seguintes:

⁶ Foi feita uma média aritmética dos três primeiros compassos.

Intérprete	Andamento	Duração	Duração
	Inicial	Projetada	Real
Eliot Fisk	Semínima= 66	1' 19"	1' 38"
Timothy Walker	Semínima= 50	1' 44"	2' 01"
Aliéksey Vianna	Semínima= 48	1' 48"	2' 07"
Sérgio Abreu	Semínima= 46	1' 53"	2' 25"

Com a simples comparação entre a duração real e a duração projetada de cada um dos intérpretes, podemos observar, de forma ainda um tanto grosseira, o quanto de variação de andamento ocorre durante a execução. Esta comparação indica que em todas as gravações analisadas, apesar de picos de *acellerandos*, há uma tendência geral em diminuir o andamento no decorrer da peça. Este fenômeno pode ser observado, por exemplo, no gráfico de flutuação de andamento (por compasso) da gravação de Abreu demonstrado abaixo. A gravação de Abreu apresenta uma discrepância entre a duração projetada e duração real de cerca de 28%. Apesar de aumentar ocasionalmente o andamento, há uma tendência geral para a diminuição média do andamento. É interessante notar que essa diminuição no andamento ocorre gradualmente no decorrer da peça. O mesmo fenômeno ocorre em maior ou menor grau em todas as outras gravações analisadas. Pode-se notar uma leve inclinação geral para baixo no gráfico que mede a variação de andamento por compasso da peça:

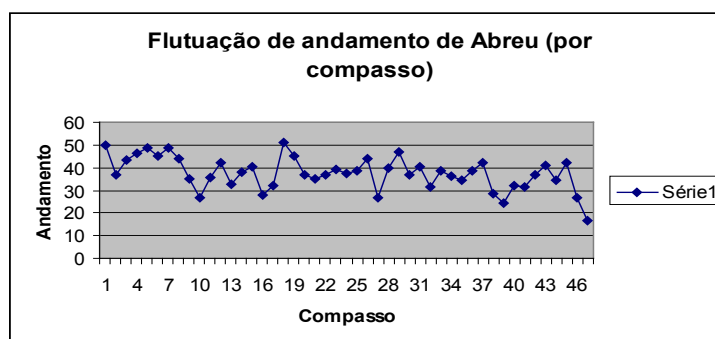


Gráfico Andamento x Compasso

As diferenças entre tempo real e projetado, nas gravações aqui analisadas, variaram de 15 segundos (Walker) até 33 segundos (Abreu). Sem dúvida, a execução de Walker é a que apresenta menor flutuação de andamento no decorrer da peça, o que pode ser comprovado pela análise dos gráficos de flutuação de andamento da gravação deste intérprete.

Apesar de não ser a interpretação que menos varia o andamento, Vianna curiosamente consegue uma precisão metronômica a cada indicação de “*a tempo*”⁷, voltando sempre precisamente ao mesmo andamento que usou no início da peça. Já Fisk, chega a ter uma diferença de até 17 bpm entre trechos onde o compositor cola

⁷ Aparecem três indicações de *a tempo* no decorrer da peça. Elas estão nos compassos 3, 20 e 33.

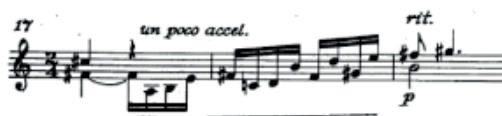
a indicação de “*a tempo*” quando, supostamente, o andamento deveria ser o mesmo. Os outros dois violonistas (Abreu e Walker) também apresentaram consideráveis diferenças de andamento nos trechos em que deveriam retornar ao tempo original.

De uma forma geral, apesar das grandes diferenças de andamento, caráter e agógica entre cada uma das gravações analisadas, podemos observar diversos pontos de concordância e outros de completa divergência entre as interpretações. Passemos, então, a analisar as mais importantes.

Logo no primeiro compasso, observamos um interessante ponto de concordâncias entre as quatro gravações. Ao invés de um acelerando gradual até a nota de chegada no compasso seguinte (conforme indicado na partitura), todos os intérpretes optam por uma curva de acelerando seguida de uma diminuição de andamento ao fim do compasso, antecipando o *ritardando* que só apareceria no segundo compasso. O mesmo fenômeno acontece no segundo acelerando da peça que se encontra no compasso 17:



Compassos 1 e 2



Compassos 17 a 19

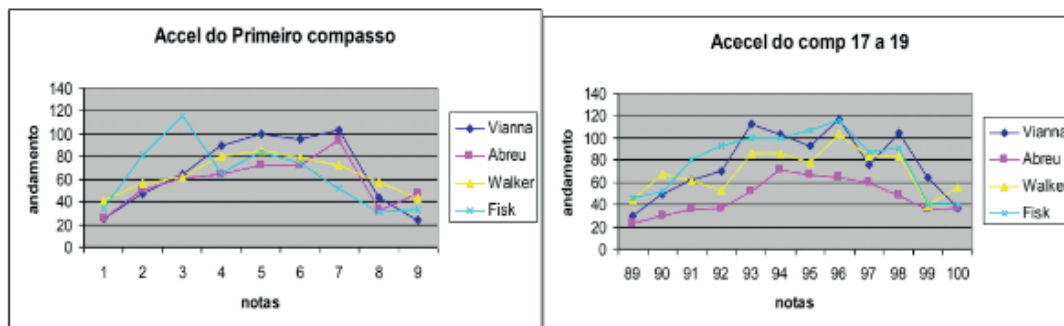


Gráfico Andamento x Notas (Cada número no eixo das abcissas corresponde a uma nota da peça)

Note-se que o segundo acelerando da peça é, na verdade, *un poco accel.*, embora aparentemente não haja nenhuma distinção neste sentido nestas execuções.

Outro aspecto em que se observa interessantes concordâncias ou discordâncias nas quatro gravações analisadas é o fraseado usado pelos executantes. Certamente, a forma como é entendida a estrutura da peça, e conseqüentemente, suas frases, é um dos fatores dos mais importantes no estudo das flutuações de andamento. *Du Schönes Bächlein* de Henze não apresenta indicações explícitas do compositor com relação às frases, mas apresenta certos indícios que podem sugerir-las.

Observando os pontos de maior retardo do andamento, percebemos que alguns

pontos como os compassos 10, 16, 27, 32, 38 e 47 foram interpretados por todos, ou pelo menos por três dos quatro violonistas, como finais de frase. Os referidos fins de frases podem ser facilmente observados nas bruscas quedas de andamentos no gráfico da gravação de Vianna, onde o intérprete diminui consideravelmente o andamento, marcando e separando claramente cada uma das frases ou gestos musicais:

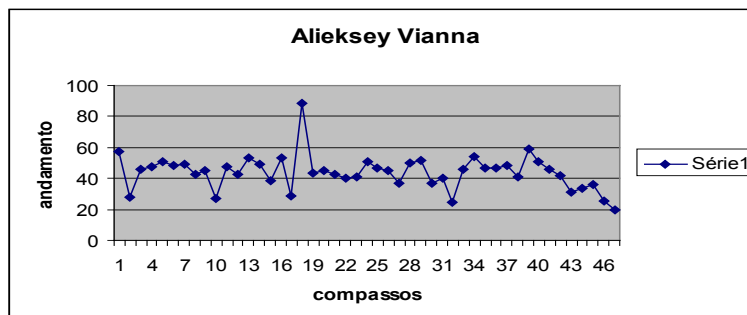


Gráfico Andamento x Compassos da Gravação de Vianna

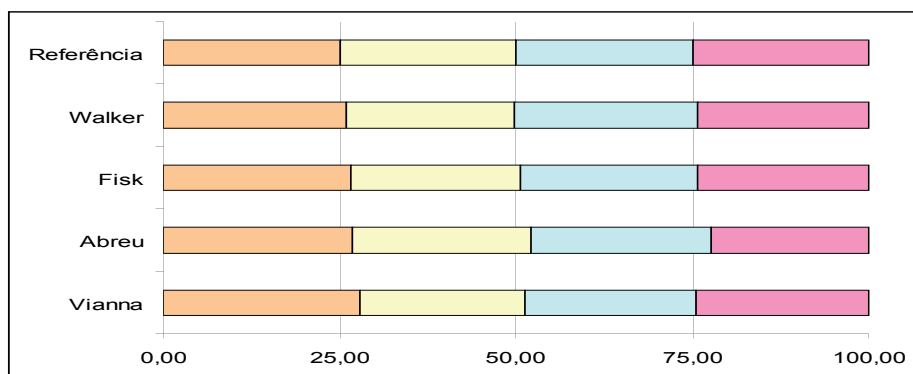
Outros possíveis finais de frase ou membros de frases que se percebe na análise dos gráficos são: 1) uma subdivisão da frase que vai do compasso 7 ao 9 na metade do compasso 8 (Vianna e Abreu); 2) outra subdivisão da frase que vai do compasso 28 ao 33 na metade do compasso 30 (feita por todos os intérpretes).

Uma outra concordância em todas as gravações aparenta ser um erro em comum. Uma pequena distorção do tempo na centésima primeira nota (compasso 19) pode ser percebida porque a duração de semínima pontuada não tem seu tempo respeitado, durando menos do que o esperado, causando um incoerente pico no andamento justamente neste ponto (ver gráfico acima da gravação de Vianna)⁸. Obviamente não é possível determinar se foi uma atitude consciente, mas pode-se afirmar que todas as execuções analisadas contrariam o que está escrito na partitura. O caso mais gritante é o de Fisk no qual ele sai bruscamente de um andamento de 40 bpm, saltando para 125 bpm na nota centésima primeira nota e, logo em seguida, cai para 53 bpm.

Outro ponto de grande interesse na análise da flutuação de andamento é o estudo da agógica, ou seja, como cada intérprete organiza os tempos e as partes de tempo dentro de uma unidade⁹. Então, se tomarmos um compasso como uma unidade e as notas que o divide como partes, observaremos que cada músico terá uma forma bem diversa de organizar as partes dentro do todo, mesmo quando o esperado seria a divisão igual. Tomando como exemplo o compasso 3, onde temos uma sequência de quatro colcheias que, em teoria, teriam exatamente a mesma duração, observaremos as seguintes diferentes organizações das durações dentro do compasso:

⁸ Inclusive, contrariando o que se observa nas quatro gravações, no trecho há um *ritardando* escrito pelo compositor.

⁹ Essa “unidade” pode ser de um compasso, um gesto musical, uma semínima, etc, variando de acordo com cada situação.



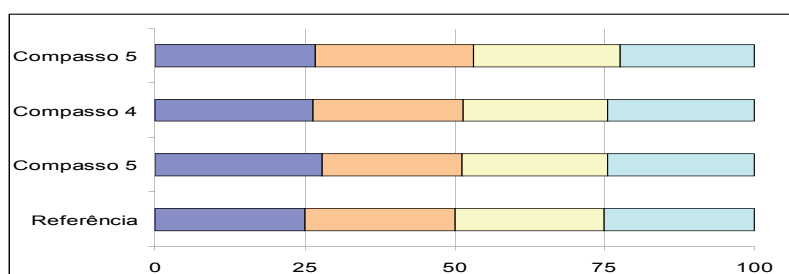
Cada parte do gráfico acima está representando o *time-span*¹⁰ das colcheias em sua porcentagem com relação ao compasso inteiro. Os números mais precisos podem se conferidos com o quadro abaixo:

	Duração de Cada Colcheia em %				
	Vianna	Abreu	Fisk	Walker	Referência
1ª Colcheia	28	26,8	26,7	26	25
2ª Colcheia	23,3	25,3	24	23,7	25
3ª Colcheia	24,3	25,5	25	26	25
4ª Colcheia	24,4	22,4	24,3	24,3	25

A mesma forma de comparação poderá ser feita analisando como o mesmo intérprete organiza o tempo em trechos similares no decorrer da obra, como no exemplo seguinte:



Compassos 3 a 5



Representação dos compassos 3 ao 5 segundo gravação de Abreu

10 A duração proporcional de tempo em relação ao todo.

Observamos que o motivo de segunda maior, que parece ser a base desta peça inteira, é tocado sempre com uma maior duração na primeira nota e compensado nas outras notas. Este padrão é seguido durante a maior parte da interpretação dos quatro violonistas.

Enfim, são inúmeras as concordâncias e discordâncias entre as gravações ora analisadas, mas nos limitaremos apenas as já expostas, pois um detalhamento maior fugiria aos limites deste trabalho.

CONCLUSÃO

Concluimos que as ferramentas que a tecnologia nos oferece hoje é possível “dissecar” uma interpretação gravada e analisá-la em suas mínimas nuances. É possível, dessa forma, observar detalhes que não são possíveis perceber com a simples audição e sem cair nos riscos da percepção humana que muitas vezes pode estar enganada.

As comparações mostradas neste breve trabalho podem ser ampliadas e aprofundadas, bem como aperfeiçoadas as metodologias aqui utilizadas. Novas reflexões sobre as razões que levaram os intérpretes a tomarem tais decisões, um estudo dos estilos de execução ou a comparação com outras gravações também seriam de grande utilidade.

A tecnologia pode estar a serviço da Arte e, em um futuro próximo, poderemos ter eficientes e úteis ferramentas para análise de performance, contribuindo não apenas à *performance* em si, mas também ao estudo de estilos, escolas de interpretações, fraseologia musical, história, etc.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sergio. *The 1975's BBC Recording*. Drei Tentos – I.. Hans Werner Henze.. Faixa 06. BBC, October 1975.

FISK, Eliot. *Eliot Fisk Plays Guitar Fantasies*. Du Schönes Bachlein. Hans Werner Henze.. Faixa 16. MusicMASTERS. 1995.

HENZE, Hans. W. *Drei Fragmente nach Holderlin Fur Singstimme und Gitarre; Drei Tentos fur Gitarre allein: aus "Kammermusik 1958"*. eingerichtet von Julian Bream. Editions Scotts, 1960.

VIANNA, Alieksey. *Drei Tentos. Hans Werner Henze*. Gravação não comercial disponível em www.aliekseyvianna.com/mp3.htm. 2003.

WALKER, Timothy. *Hans Werner Henze: Chamber Music 1958*. Tendo I “Du Schönes Bachlein”. Faixa 3. 1988.

ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE FORMA E DENSIDADE NA *SINFONIA EM QUADRINHOS* DE HERMETO PASCOAL

Thiago Cabral

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Teresina – Piauí

KEYWORDS: Hermeto Pascoal. The Comic Strip Symphony. Sonority analysis.

1 | INTRODUÇÃO

RESUMO: Com base no conceito de Unidade Sonora Composta (USC) de Guigue (2011), foi realizada uma avaliação quantitativa do parâmetro densidade em quatro seções da peça *Sinfonia em Quadrinhos* (1986) de Hermeto Pascoal (1936). Após coleta e análise das informações, constatamos que a relação entre densidade e forma sugere uma organização consciente da complexidade sonora ao longo das seções investigadas.

PALAVRAS-CHAVE: Hermeto Pascoal. *Sinfonia em Quadrinhos*. Análise da sonoridade.

ABSTRACT: Based on the “Compound Sound Units Analysis” (CSUA) developed by musicologist Didier Guigue (2011), we perform a quantitative survey of the sound density parameter in four sections of the piece “The Comic Strip Symphony” (1986) by Brazilian composer Hermeto Pascoal (1936). After gathering and analyzing the information, we found that the relationship between density and musical form suggests a conscious organization of sound complexity over the investigated sections.

Ao propormos um estudo analítico direcionado à obtenção de uma interpretação a respeito de aspectos peculiares sobressalentes no estilo de escrita multi-instrumental na obra de Hermeto Pascoal (1936), utilizamos como referencial investigativo a composição intitulada *Sinfonia em Quadrinhos* (1986): peça encomendada pela Orquestra Sinfônica Jovem do Estado de São Paulo (OSJSP) sob regência do maestro Jamil Maluf e cuja estreia ocorreu no Museu de Arte de São Paulo em quatro sessões: 22, 23, 24/05/1986, às 21h, e 25/05/1986, às 16h. Um vídeo da performance de estreia na íntegra está disponível em <goo.gl/2fGhyz>. Acesso em 13 abr. 2017.

Importante ressaltar também que a referida composição é uma das poucas peças para orquestra do portfólio do compositor: através de pesquisa de campo e entrevista realizada pessoalmente com Hermeto Pascoal na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2016 para nossa pesquisa de doutorado (CABRAL, 2017), identificamos um total de sete peças orquestrais até o presente momento, sendo que

apenas três possuem registro fonográfico: “Suíte Pixitotinha”, “Sinfonia em Quadrinhos” e “Mundo Verde Esperança”. As que não dispõem de gravação são: “Berlim e Sua Gente”, “Feira e Baile na Roça”, “Garrote” e “Do Brasil para o Mundo”.

Adicionalmente, o presente estudo buscou contemplar também uma temática ainda pouco discutida no meio acadêmico sobre a obra de Hermeto Pascoal: como compreender aspectos extrínsecos e intrínsecos de uma composição baseada no conceito de *sonoridade* (GUIGUE, 2011)?

Questões relacionadas ao tratamento tonal expandido em algumas peças de pequeno porte (ARAÚJO; BORÉM, 2013a, 2013b) e a preocupação consciente por uma estética sonora (COSTA-LIMA NETO, 1999) configuram o atual estágio investigativo sobre a técnica e os processos adotados pelo compositor.

Para ampliar o arcabouço técnico disponível, realizamos um estudo quantitativo da complexidade sonora com ênfase na avaliação da *densidade sonora* em determinadas seções da peça utilizando ferramentas computacionais e modelos estatísticos na análise dos eventos musicais.

Com isso, objetivamos demonstrar um princípio de organização em meio ao aparente “caos” na música de Hermeto Pascoal compreendendo os impactos de uma proposta de escrita fundamentada na diversificação entre “altas” e “baixas” taxas de distribuição dos eventos na composição e discutindo as consequências desta proposta no resultado prático da sonoridade da peça.

Os indicadores quantitativos, por sua vez, nos oferecem a possibilidade de construir representações gráficas que auxiliam o entendimento sobre como o parâmetro evolui no tempo, revelando assim um princípio lógico a partir do fluxo sonoro resultante do contraste entre simplicidade e complexidade dos eventos demarcados na partitura.

Devido ao limite de espaço imposto a essa publicação, a escolha de um só parâmetro inviabiliza uma abordagem detalhada sobre fenômeno sonoro. Nesse sentido, caso o(a) leitor(a) tenha interesse em compreender melhor sobre o processo analítico e os resultados obtidos em que consideramos outras variáveis sonoras, favor acessar o 3º capítulo da tese (CABRAL, 2017).

Na sequência, explicitaremos a terminologia básica que fundamenta o estudo da densidade sonora.

2 | TERMINOLOGIA BASILAR UTILIZADA NA ANÁLISE

Ao propormos uma avaliação da sonoridade, mencionamos o primeiro conceito basilar: a *unidade sonora*.

Uma unidade sonora é, conseqüentemente, a *síntese temporária* de um certo número de componentes que agem e interagem em complementaridade. A informação que serve de fundamento à avaliação do grau de atividade de um dado componente numa unidade e na geração de uma dinâmica formal é o seu *índice de complexidade relativa* (GUIGUE, 2011: 50, grifos do autor).

Quanto à noção de *complexidade relativa*, o autor complementa:

A 'complexidade' máxima corresponde à configuração que contribui na produção da sonoridade mais 'complexa' possível no domínio de competência do componente. Nesse caso, diz-se que o índice de participação na complexidade global da unidade é de 100%. Na outra ponta, as configurações mais simples são as que puxam as sonoridades 'para baixo', para a maior 'simplicidade' estrutural (GUIGUE, 2011: loc. cit.).

Assim, utilizaremos o conceito de *Unidade Sonora Composta (USC)* para investigarmos os níveis de complexidade das USC em relação ao valor máximo paradigmático:

Esta complexidade máxima torna-se o referencial para a realização de uma ponderação do componente de acordo com o vetor que vai da simplicidade máxima (0.00) à complexidade máxima (1.00). Um *cluster*, por exemplo, na ponderação do componente *densidade*, estará posicionado no extremo do vetor, satisfazendo, assim, o critério de complexidade máxima para este componente em uma USC. Uma pausa, de acordo com o mesmo parâmetro, situar-se-á no outro extremo, satisfazendo, assim, para este componente, o critério de simplicidade máxima (FORTES, 2014: 04, grifos do autor).

Sobre a dimensão quantitativa do índice de complexidade sonora, avaliamos os indícios de uma sistematização textural nas densidades das USC selecionadas (ver Tab. 1). O critério inicial para a escolha do parâmetro baseou-se no fato de que a densidade está no plano frontal da percepção do ouvinte:

[A] densidade tornou-se um parâmetro de composição privilegiado. A física define densidade como a razão da massa pelo volume. Na música isto se traduz na relação de som e de silêncio. Através de manipulações de densidade, tais como processos de coalescência (a formação de 'nuvens'), e evaporação (desintegração de 'nuvem') podem ocorrer na forma sonora (LANDY, 2007: 124).

Adiante, descreveremos as etapas e as decisões metodológicas adotadas para a obtenção dos resultados analíticos.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

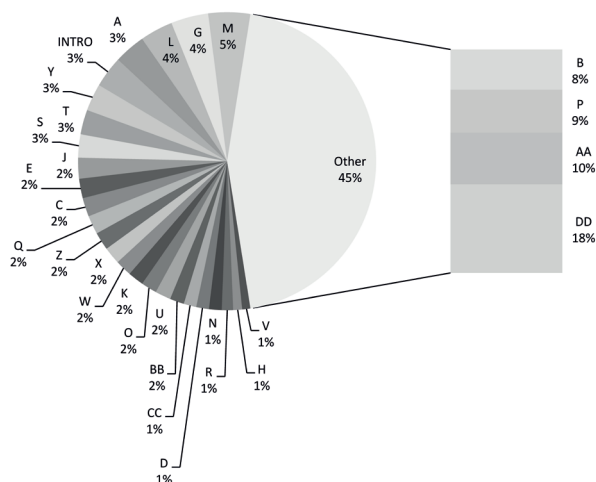
Hermeto Pascoal assim concebe a forma da composição: “Essa peça vai ser como uma estória em quadrinhos em que cada página tem uma narrativa diferente das outras” (PASCOAL apud NETO, 2012. *In*: NETO, Jovino dos Santos. Sinfonia em Quadrinhos. Disponível em: <<http://goo.gl/0OPBEc>>. Acesso em 02 abr. 2015.).

Ao todo, trinta e uma partes foram segmentadas e indicadas pelo compositor e cada seção possui identidade sonora própria (Hermeto Pascoal utilizou letras maiúsculas no início de cada nova seção – do “A” até “DD”. Uma descrição detalhada do esquema formal está disponível em: <<https://goo.gl/H6ASYI>>. Acesso em 02 abr. 2015).

Para delimitar o estudo, buscamos identificar as seções de maior duração estabelecendo um valor percentual para cada parte em relação ao tempo total da sinfonia. Todavia, excluímos do cálculo as seções com improvisado de um solista, pois

a densidade – e qualquer outro parâmetro – é controlado de maneira diferente do disposto na notação.

Assim, ao somarmos a duração de quatro seções específicas (“B”; “P”; “AA” e “DD”) chegamos ao valor representativo de 45% como podemos conferir no gráfico que segue:



Gráf. 1: Análise da duração em 29 seções da peça *Sinfonia em Quadrinhos*.

Delimitado o objeto de estudo, realizamos a coleta de dados efetuando a identificação das USCs entre as quatro seções observando onde e como ocorrem mudanças texturais (trechos da partitura que referenciam as unidades sonoras das seções analisadas estão disponíveis em <<http://goo.gl/L0Z2V>>. Acesso em 02 abr. 2015).

De maneira geral, estas alterações acontecem em blocos de até dois compassos e, por sua vez, todos foram incluídos na análise, resultando numa coleção de cinquenta e duas USCs. Na tabela abaixo, apresentamos as principais informações sobre as seções analisadas:

Seção	Compasso	Quant. comp. p/ seção	Fórmula	Andamento (BPM)	Tempo p/ seção**	Quant. USC p/ seção
B	25-42	18	4/4	60	0:01:01	14
P	168-176	09	4/4	75	0:01:07	09
AA	271-294	24	4/4	60	0:01:28	24
DD	307-310	04 (41)*	2/4	60	0:02:19	05

Tab. 1: Seções escolhidas para análise na peça *Sinfonia em Quadrinhos*.

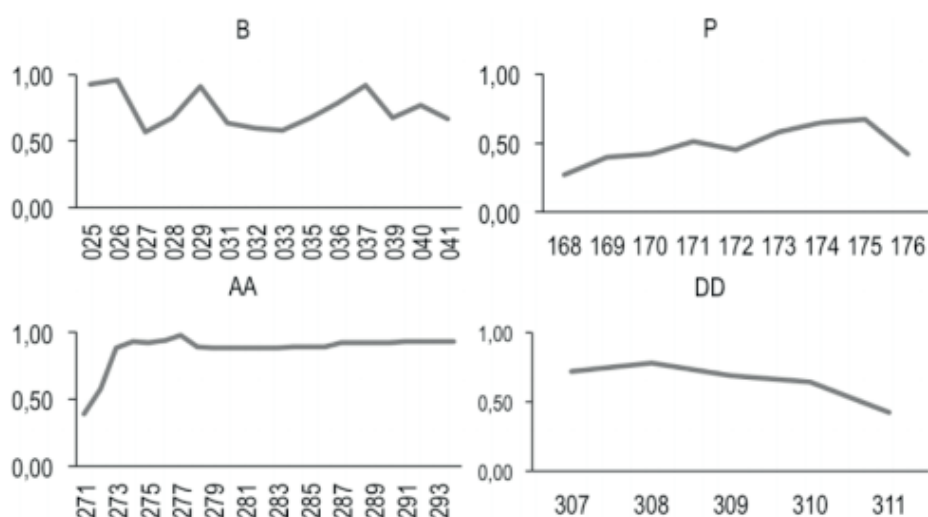
Legenda: asterisco = Indica a presença de ritornelo sendo o valor entre parênteses a quantidade total de compassos executados na seção; BPM: batidas por minuto; USC: unidade sonora composta.

Convertemos todos os fragmentos em arquivos no padrão MIDI e utilizamos a função *spatial-density* da biblioteca SOAL (*Sonic Object Analysis Library*) para a mensuração do parâmetro densidade: uma ferramenta desenvolvida pelo grupo de pesquisa *Mus3* e implementada no ambiente *OpenMusic* para auxiliar na investigação da sonoridade proposta por Guigue (tanto o aplicativo *OpenMusic* quanto a biblioteca SOAL estão disponíveis para *download* gratuito em: <<http://goo.gl/rAuVcz>>. O *patch* criado está disponível em: <<http://goo.gl/5lo1zx>>. Acesso em 02 abr. 2015).

Apresentamos os resultados da análise por meio de demonstrações estatísticas, como veremos a seguir.

4 | ANÁLISE DA DENSIDADE RELATIVA NA SINFONIA EM QUADRINHOS

Avaliando individualmente as seções, obtivemos a seguinte representação:

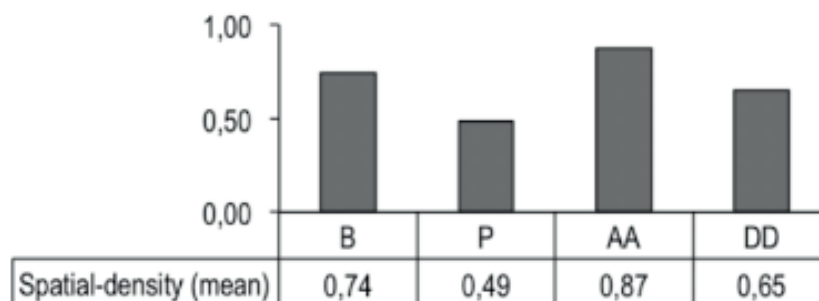


Gráf. 2: A densidade relativa em quatro seções da “Sinfonia em Quadrinhos”.
 Legenda: Abscissa: unidades sonoras compostas; Ordenada: densidade relativa (“1” representa a densidade mais complexa enquanto que “0”, o oposto); traço acinzentado = linha de tendência da densidade na seção.

A densidade na seção “B” se apresenta de maneira bastante irregular, posto que há frequente revezamento de valores mais ou menos complexos durante o trecho. No entanto, nas seções “P”, “AA” e “DD”, constatamos uma evolução progressiva das USCs, partindo do “simples” ao “complexo” (ou seja, uma ordenação crescente, como é o caso das seções “P” e “AA”) ou no sentido contrário, como ocorre em “DD” (e também em “B”, mas por meio de uma sucessão mais “caótica” dos eventos).

Ao calcularmos as médias internas das seções, percebemos também que a densidade é estruturada de maneira a gerar picos irregulares no contexto geral da peça e não somente na seção “B”, como vimos no Gráfico 2. As consequências

deste princípio ao resultado sonoro da peça são o aumento da tensão, resultante das transformações constantes nas quais são conduzidos os eventos na peça, e, conseqüentemente, a imprevisibilidade sonora, gerada pelo impacto reiteradamente adverso dos materiais empregados na composição. Vejamos tal comportamento no gráfico abaixo:



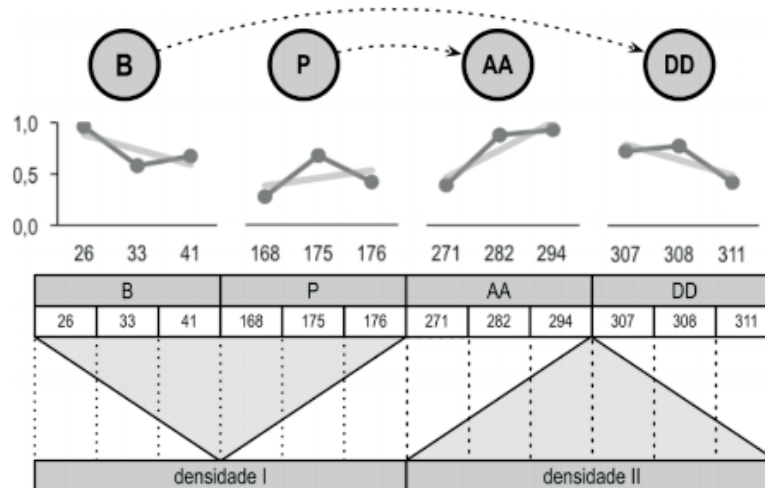
Gráf. 2: Confronto da densidade relativa na *Sinfonia em Quadrinhos*.

Buscamos construir *sínteses locais* da evolução da densidade a partir dos valores extraídos das USCs *inicial* e *final* de cada seção, acrescido de uma unidade intermediária situada dentro do conjunto de dados contidos neste limite; uma espécie de “eixo central”, posto que o dado deve evocar contraste significativo à seção. Comprimos as 52 amostras originais em apenas 12 USCs, as quais discriminamos na tabela abaixo:

Sections	B			P			AA			DD		
BAR	026	033	041	168	175	176	271	282	294	307	308	311
Spatial-density	0,96	0,58	0,67	0,27	0,67	0,42	0,39	0,88	0,93	0,72	0,78	0,42

Tab. 2: Organização das USCs das seções em grupos de três na *Sinfonia em Quadrinhos*.

Confrontamos os dados a fim de identificarmos *equivalências* entre as seções com base no sentido das linhas de tendência, deduzindo um princípio comum à progressão dos eventos dentro do recorte estabelecido neste estudo:



Gráf. 3: Panorama geral do sentido da densidade na *Sinfonia em Quadrinhos*.

Legenda: (1) letras maiúsculas = seções; (2) traços pontilhados com setas = conectam movimentos congruentes nas seções; (3) traço em “V” (normal ou invertido) = combinam três USCs: inicial, central e final; (4) traço acinzentado = linha de tendência.

Dispusemos as seções em pares de acordo com a ordenação convencional da peça, ou seja, *densidade I*: “B” + “P”; *densidade II*: “AA” + “DD”, em seguida, categorizamos os pares de seções conectando-os pelo direcionamento das respectivas linhas de tendência, resultando em duas figuras em formato triangular, que representam padrões divergentes de projeção da densidade na peça.

A *densidade I* nos mostra que entre “B” e “P”, há o movimento de *descensão* seguido de *ascensão* informacional, que avança até alcançar seu ponto máximo, fato que ocorre na seção “AA” (compasso 294). É justamente durante este deslocamento progressivo que ocorre o início do segundo movimento das densidades, que é caracterizado por uma ação contrária à primeira, ou seja, dá-se um processo de recuo constante na seção “DD”, culminando no final da composição.

Nessa lógica, é possível compreender o que há por trás do comportamento irregular das densidades nas USCs, seja por meio de uma avaliação voltada ao aspecto micro ou macroscópico da composição, posto que este processo contínuo de avanço e/ou recuo dos eventos no tempo respeita uma ordenação estratégica de articulação formal, ainda que a mesma não esteja explícita na partitura ou se mostre um tanto “obscura” quando a experienciamos no ato de sua fruição.

Enunciamos que a disposição da maneira que está cumpre uma função muito específica do *projeto de sonoridade* proposto pelo compositor, que é justamente provocar instabilidade; potencializar tensão; reinventar a sonoridade “tradicional” de uma orquestra “clássica”, tornando-a “imprecisa”, imprevisível, desvinculando-a de condicionantes sociais e históricos que a reafirmam enquanto instituição que serviu e serve a um determinado gênero específico de música que não necessariamente aquela instruída por Hermeto Pascoal na *Sinfonia em Quadrinhos*.

É a partir deste desejo de desconstrução de um modelo pré-concebido de orquestração, de forma e de composição – entendidos pelo viés da dita “música erudita” – que as densidades nos revelam o movimento de desestabilização a partir do princípio de irregularidade na disposição do parâmetro ao longo da composição.

Na intenção de acompanharmos tal propósito em algumas USCs já referenciadas no Gráf. 3, vejamos o comportamento de quatro fragmentos extraídos da partitura acompanhado dos respectivos movimentos irregulares apontados pelo fluxo das densidades na figura que segue:



Gráf. 4: Fluxo irregular da tensão em quatro USCs da *Sinfonia em Quadrinhos*.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados auferidos no presente artigo concatenam-se à citação que segue:

Admirada no Brasil e no exterior pela sua criatividade libertária e ecletismo, a música de Hermeto Pascoal ainda causa receio ou distanciamento em muitos que gostariam de entender a lógica de suas harmonias e estruturas formais [...]. Para outros, não poucos, as conhecidas 'loucuras' de sua figura mística, ideias e natureza indomável de sua personalidade se reflete no 'caos' de sua música. Mas trata-se de um caos aparente. [...] Hermeto cria sua música organizadamente [...] (ARAÚJO; BORÉM, 2013a: 92).

A partir do estudo da densidade textural, constatamos que Hermeto Pascoal constrói seu *continuum sonoro* de maneira consciente: isso ocorre devido ao perfil de escrita orquestral baseada em blocos sonoros homogêneos e sucessivos (USC adjacentes). Os resultados aqui alcançados refletem de maneira consistente os traços dessa homogeneidade, tal como disposto no Gráf. 4.

Outra estratégia também diagnosticada em nossa análise refere-se ao comportamento da primeira e da última USC de cada seção. Como fora apresentado no gráf. 2, as densidades das primeiras unidades ocorrem sempre em sentido oposto à última, ou seja, a primeira USC “comanda” o controle da complexidade em cada sessão. Assim, se reduzíssemos a apenas 8 USCs (sendo duas unidades para cada uma das quatro seções), alcançaríamos um resultado bastante similar as 52 USC utilizadas nesse estudo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F.; BORÉM, F. A Harmonia tonal de Schoenberg: uma proposta para a análise, realização e composição de lead sheets. **Per Musi – Revista Acadêmica de Música**, n. 28, p. 35–69, 2013a.

_____. Variação Progressiva de Schoenberg em Hermeto Pascoal: análise e realização de duas lead sheets do Calendário do som. **Per Musi – Revista Acadêmica de Música**, n. 28, p. 70–95, 2013b.

GUIGUE, D. **Estética da sonoridade**: a herança de Debussy na música para piano do século XX. São Paulo: Perspectiva; CNPQ: Brasília; João Pessoa: UFPB, 2011.

CABRAL, T. **Por um modelo morfológico aplicado à análise musical**: investigando processos criativos na Sinfonia em Quadrinhos de Hermeto Pascoal. João Pessoa, 2017. 411f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2017.

COSTA-LIMA NETO, L. **A música experimental de Hermeto Pascoal e Grupo (1981-1993)**: concepção e linguagem. Rio de Janeiro, 1999. 215f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 1999.

FORTES, R. Trama de sonoridades: proposta de aplicação do conceito de Unidade Sonora Composta à Análise Particional. In: CONGRESSO DA TEMA, I. (1), 2014, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2014. p. 43-49.

LANDY, L. **Understanding the art of sound organization**. Cambridge: MIT Press, 2007.

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>