



Claudia das Chagas Prodossimo
(Organizadora)

Música: Circunstâncias Naturais e Sociais

Atena
Editora
Ano 2019

Claudia das Chagas Prodossimo

(Organizadora)

Música: Circunstâncias Naturais e Sociais

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
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
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
M987	Música [recurso eletrônico] : circunstâncias naturais e sociais / Organizadora Claudia das Chagas Prodossimo. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-484-9 DOI 10.22533/at.ed.849191207 1. Música – Pesquisa – Brasil. 2. Comunicação e expressão. I. Prodossimo, Claudia das Chagas. CDD 784.5
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O *e-book* intitulado “Música: Circunstâncias Naturais e Sociais” reúne pesquisas que abordam a música em suas diversas manifestações. Sabe-se que a música e seus elementos permeiam a vida do homem desde os primórdios da civilização, adquirindo funções variadas como comunicação, expressão, rituais de cura, entre outros. A música também é considerada como a manifestação artística que estimula mais áreas do cérebro simultaneamente, para quem ouve e, mais ainda, para quem pratica.

Desde então, muito se descobriu sobre os benefícios da aplicação da música enquanto ferramenta de socialização, comunicação, estimulação, em se tratando de aspectos físicos e fisiológicos, cognitivos, emocionais e relacionais.

Neste *e-book* pode-se ver a amplitude de pesquisas relacionadas à música, desde uma análise técnica relacionada a performance e estética até o seu uso terapêutico.

A primeira seção traz artigos que relacionam a prática de música à área educacional, pensando em modelos de ensino, contribuições para a formação do professor e seu uso tanto na educação a distância quanto na infantil, tratando do contexto mais amplo da educação e ainda de aspectos tecnológicos envolvidos no ensino específico da música.

Na sequência, ‘Estética e Performance Musical’ dedica-se a explorar aspectos envolvidos na composição e execução de peças, considerando o processo criativo, a relação entre os elementos musicais, questões técnicas e a própria performance enquanto experiência estética.

A terceira seção ajuda a reconhecer a importância da música como instrumento de socialização, pois, em sendo uma forma de expressão, permite que o homem se comunique e se relacione com o seu meio. Os artigos aqui reunidos exploram questões culturais que constituem e são constituídas nessa relação homem-comunidade, abordando elementos expressivos e perceptivos, competitividade *versus* integração, música como memória cultural, reflexões sobre gênero e sobre o pensamento enquanto força ativa e criativa.

Para finalizar, apresenta-se um artigo que enfatiza a utilização da música com enfoque terapêutico, sendo aplicada na estimulação cognitiva em um caso específico de demência.

Aos autores, fica o agradecimento pela produção e o desejo de que a busca pelo conhecimento continue sendo uma constante. Aos leitores, que este material seja provocativo e os incentive a também compartilhar suas experiências.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL: EM BUSCA DE NOVOS MODELOS	
Nathan Tejada de Podestá Sílvia Maria Pires Cabrera Berg	
DOI 10.22533/at.ed.8491912071	
CAPÍTULO 2	9
EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS EM ESCOLA QUE CONTRIBUEM PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA	
Mariana Lopes Junqueira Leomar Peruzzo Carla Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.8491912072	
CAPÍTULO 3	15
A MÚSICA E OUTRAS LINGUAGENS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	
Simone Cristiane Silveira Cintra Cristine Maria de Moura Sieben Rosinete Valdeci Schmitt Carmen Lúcia Nunes Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.8491912073	
CAPÍTULO 4	28
CANTO CORAL VIRTUAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)	
Daniel Chris Amato Tânia Cristina de Assis Quintino Okubo	
DOI 10.22533/at.ed.8491912074	
CAPÍTULO 5	40
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: ASPECTOS NEGATIVOS	
Daniel Marcondes Gohn	
DOI 10.22533/at.ed.8491912075	
CAPÍTULO 6	50
PRÁTICA DE CONJUNTO NOS ESTÁGIOS INICIAIS DE FORMAÇÃO MUSICAL: UMA PROPOSTA INTEGRADORA	
Daniel Augusto Oliveira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.8491912076	
CAPÍTULO 7	58
A ESCALA DUAL: DA AMBIGUIDADE MODAL À DUALIDADE EXPRESSIVA EM VIVALDI, BIZET E CHOSTAKÓVITCH	
Luciano de Freitas Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.8491912077	

CAPÍTULO 8	69
O CONCERTO PARA <i>HARMÔNICA</i> E <i>ORQUESTRA</i> DE HEITOR VILLA-LOBOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO FORMAL NO 1º MOVIMENTO	
Edson Tadeu de Queiroz Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.8491912078	
CAPÍTULO 9	87
O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE <i>PONTEADO</i> , PEÇA PARA TRÊS VIOLÕES: EXPLORAÇÃO DE GESTOS INSTRUMENTAIS EM PERFORMANCE	
Ledice Fernandes Weiss Tiê Perrotta Campos	
DOI 10.22533/at.ed.8491912079	
CAPÍTULO 10	98
VILLA-LOBOS E O EXPERIMENTALISMO INSTRUMENTAL: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS TÉCNICAS ESTENDIDAS PARA CLARINETA EM SUA OBRA	
Diogo Maia Santos Luis Antonio Eugênio Afonso Daniel Aparecido de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.84919120710	
CAPÍTULO 11	115
COLABORAÇÃO E ESTABILIDADE MORFOLÓGICA NO PROCESSO CRIATIVO DE <i>CHÃO DE OUTONO</i>	
Valentina Daldegan Davi Raubach Tuchtenhagen	
DOI 10.22533/at.ed.84919120711	
CAPÍTULO 12	122
DATANDO MÚSICA IMPRESSA: UM EXERCÍCIO A PARTIR DE DOCUMENTOS MUSICAIS DO ACERVO BALTHASAR DE FREITAS	
Rodrigo Alves da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.84919120712	
CAPÍTULO 13	132
A HOMOGENEIDADE SONORA NO QUARTETO DE CORDAS: DIFERENTES ENFOQUES POSSÍVEIS	
Adonhiran Reis Emerson de Biaggi	
DOI 10.22533/at.ed.84919120713	
CAPÍTULO 14	140
ESTUDO SOBRE A PERFORMANCE PERCUSSIVA DA CIRANDA DE MANACAPURU	
Ygor Saunier Mafra Carneiro Monteiro Carlos Stasi Karine Aguiar de Sousa Saunier	
DOI 10.22533/at.ed.84919120714	

CAPÍTULO 15	149
PEDAGOGIA DA PERFORMANCE E O CANTOR	
Daniele Briguente	
DOI 10.22533/at.ed.84919120715	
CAPÍTULO 16	157
A EXPERIÊNCIA DA ESCUTA MUSICAL DOS JOVENS ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	
Consuelo Paulino Bylaardt	
DOI 10.22533/at.ed.84919120716	
CAPÍTULO 17	166
AMERICAN IDOL: UM OLHAR SOBRE O AMBIENTE COMPETITIVO EM REALITY SHOWS MUSICAIS	
Eduardo Silva Alves de Macedo	
Katarina Milena dos Santos Gadelha	
Pablo Cezar Laignier de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.84919120717	
CAPÍTULO 18	177
ENTRE REPRODUÇÃO E RECONSTRUÇÃO: UM PARALELO ENTRE NATUREZA-MORTA E TRANSCRIÇÃO MUSICAL A PARTIR DE LÉVI-STRAUSS E KURTÁG	
Max Packer	
DOI 10.22533/at.ed.84919120718	
CAPÍTULO 19	191
GENY MARCONDES, ARTISTA INTERDISCIPLINAR: REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO	
Iracele Aparecida Vera Livero de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.84919120719	
CAPÍTULO 20	204
SOBRE A IMAGEM DO PENSAMENTO EM DELEUZE E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA E A MÚSICA	
Bruno Maia de Azevedo Py	
DOI 10.22533/at.ed.84919120720	
CAPÍTULO 21	217
ENTRE OBJETOS E PERFORMANCES: REFLEXÕES SOBRE MÚSICA E MEMÓRIA	
Aline Azevedo	
Flavio Barbeitas	
DOI 10.22533/at.ed.84919120721	
CAPÍTULO 22	229
MEMÓRIA MUSICAL PRESERVADA NA DEMÊNCIA SEMÂNTICA: UM ESTUDO PRELIMINAR	
Cybelle Maria Veiga Loureiro	
DOI 10.22533/at.ed.84919120722	
SOBRE A ORGANIZADORA	237

EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL: EM BUSCA DE NOVOS MODELOS

Nathan Tejada de Podestá

Universidade de São Paulo, Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes.
São Paulo, SP.

Silvia Maria Pires Cabrera Berg

Universidade de São Paulo, Departamento de Música, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
Ribeirão Preto, SP.

RESUMO: Mais de 40 anos após as transformações sociais que levaram à necessidade de partição da educação em formal, não-formal e informal as conceituações ainda não são consensuais entre os autores que as trabalham. Soma-se a isso o fato de que o desenvolvimento social e tecnológico impõe novas necessidades coletivas e individuais, implicando a inevitabilidade de se rever conceitos e repensar o papel da educação na atualidade. Conclui-se que os conceitos são limitados, mas que maior consciência dos diferentes sentidos que estes agregam pode favorecer a busca por novos modelos de análise e estruturação das práticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação formal, não-formal e informal; Aprendizagem e desenvolvimento; Modelos educacionais.

ABSTRACT: Over 40 years after the social changes that led to the need of separating

education into formal, non-formal and informal the concepts are still not consensual among the authors who work on them. In addition to this, social and technological development imposes new collective and individual needs implying the inevitability of revising such concepts and think the new role of education in today's society. We conclude that the concepts are limited but that a higher understanding of the different meanings they contain can favor the search for new models of educational practices analysis and organization.

KEYWORDS: Formal, Non-Formal and Informal Education; Learning and Development Processes; Educational Models.

1 | ORIGEM DA TERMINOLOGIA

De acordo com Smith (1996), a terminologia educação não-formal se tornou parte do discurso internacional no final da década de 1960 e início da década de 1970, quando as políticas educacionais passaram a focar nas necessidades de grupos em desvantagem. Além disso, segundo Coombs (apud. Smith, 1996), havia naquela época uma preocupação sobre a inadequação dos currículos, a percepção de que crescimento econômico e educacional não estavam no mesmo patamar e de que os trabalhos e os

empregos não emergiam diretamente como um resultado dos esforços educacionais. Muitos países enfrentavam dificuldades políticas e econômicas para arcar com expansão da educação formal.

A percepção de que os sistemas de educação formal estavam se adaptando muito lentamente às mudanças socioeconômicas em curso levou ao entendimento de que a mudança deveria vir não apenas da escola, mas que deveria também envolver outros setores sociais de maneira mais ampla. Ao mesmo tempo, de acordo com Smith (1996), havia um movimento na UNESCO em direção às noções de “educação para a vida” e “sociedade da aprendizagem”. Desse movimento emergiu uma tripartição do sistema educacional em:

- - *Educação formal*: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos, as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional;
- - *Educação não-formal*: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente, ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possuem objetivos de aprendizagem;
- - *Educação informal*: verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos na experiência cotidiana e nas influências educativas de seu meio - na família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa.

Contudo, mais de 40 anos após as transformações sociais que levaram a essa tripartição, as conceituações ainda não são consensuais entre os autores que as trabalham. Soma-se a isso o fato de que o desenvolvimento social e tecnológico impõe novas necessidades coletivas e individuais, o que leva à premência de se rever conceitos e repensar o papel da educação na atualidade.

2 | A FALTA DE CONSENSO SOBRE O FORMAL, O NÃO-FORMAL E O INFORMAL

Uma análise da forma como alguns autores articulam as ideias de educação formal, não-formal e informal mostra que os termos não são consensuais. Gohn (2011) aborda a dimensão política da educação e pensa a intencionalidade como fator de separação entre a educação não-formal e a informal. Para ela, a *educação formal* é “A educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministradas por entidades públicas ou privadas” (GOHN, 2011, p. 105-106). A *educação informal* é a “(...) educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc.” (idem, p. 107). Esses processos, segundo a autora, resultam num tipo de educação *não intencional* em que se aprende

sobre assuntos diversos. Já na *educação não-formal* “existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e objetivos”. (GOHN, 2011, p.107). Assim, define educação não-formal como “ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais” (idem, p.108) e destaca o papel político das ONGs nestes processos. Contudo, observa que os espaços onde acontecem estes processos de desenvolvimento são múltiplos, assim como suas formas de organização. Dessa forma, reflete sobre a coexistência do formal, não-formal e informal e procura analisar as características de cada contexto no que diz respeito às suas formas de ensinar e aprender.

Já Afonso (2001) opta por trabalhar com a dicotomia entre processos educativos *escolares* e processos educativos *não-escolares*, notando que este último abarca a educação não-formal e a informal. Reflete, contudo, que “(...) o campo da educação não-escolar (informal e não-formal) sempre coexistiu com o campo da educação escolar, sendo mesmo possível imaginar sinergias pedagógicas e complementaridades várias.” (AFONSO, 2001, p.31).

Wille (2005), ao revisar estes conceitos também destaca a existência de uma “interpenetração” entre a educação formal, não-formal e informal, observando uma imbricação e uma pluralidade, em um processo de formação que não se restringe à escola. Adota a terminologia, mas reflete, apoiada em Arroyo (2000) que: “estamos à procura de denominações mais precisas que dêem conta de contemplar toda essa diversidade” (ARROYO, 2000, apud. WILLE, 2005, p. 40).

Marandino (2017) questiona se ainda vale a pena pensar a segmentação entre educação formal, não-formal e informal. Para ela, as tentativas de definição dos termos têm promovido melhor compreensão sobre as práticas educativas desenvolvidas em diferentes instituições e organizações sociais e isso as justificariam. Propõe que as análises dos processos educacionais devem envolver a observação de seus propósitos, da forma de organização do conhecimento, do tempo de desenvolvimento das ações, da estrutura com que é organizada, das formas e dos agentes/sujeitos que controlam as práticas e da própria experiência e a intencionalidade que a fundamenta. Entretanto, admite que as experiências reais de educação e aprendizagem nem sempre se enquadram totalmente nessas definições e sugere que as categorias não devam ser vistas como processos estanques, mas que devemos considerar que os indivíduos realizam um continuum de atividades nos múltiplos espaços onde socializam.

Compreende-se que os conceitos fundem dois aspectos importantes da educação: um aspecto político e um aspecto cognitivo e podem, por conta disso, se tornar um pouco confusos. Eles podem ajudar a orientar a tentativa de compreensão dos processos educativos que acontecem em espaços distintos, mas não dão conta da totalidade das relações de aprendizagem que se podem estabelecer em um espaço, nem da dinâmica e da multiplicidade do processo de formação individual. Já pude destacar anteriormente que:

Falar em processos de aprendizagem e em formação é também falar em educação e envolve considerar um aspecto cognitivo (referente ao desenvolvimento que o processo promove no indivíduo) e, também, um aspecto político e legislativo, que instrumentaliza a ordem pública, e é referente à educação formal. Esse aspecto define a organização social, o papel da educação escolar nessa ordem e integra a realidade cultural dos indivíduos em sociedade, implicando em maiores ou menores possibilidades de acesso à educação musical formal, conforme ela se realize. (PODESTÁ, 2013, p. 200)

É justamente essa fusão que leva a percepção que as categorias não são precisas, porque elas não aprofundam a questão da forma de aprendizagem e do tipo de desenvolvimento que esta promove e ora podem estar se referindo a um aspecto, ora a outro.

3 | EM BUSCA DE ALTERNATIVAS

O trabalho de Guy, Lahire e Thin (2001) indica uma alternativa para avaliar o tipo de desenvolvimento cognitivo que as diferentes práticas culturais promovem nos indivíduos. Os autores comparam a forma de organização de sociedades tribais (onde a escrita não está presente), com aquela observada em sociedades marcadas por uma forma escritural de desenvolvimento das relações sociais. Delimitam então a diferença entre um saber objetivado pela escrita e outro saber oral, demarcado pela experiência ágrafa, destacando o retorno que estes processos têm sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Podem implicar numa retomada crítica sobre o agir, numa relação mais distanciada, analítica e crítica sobre o conhecimento (que é propiciada pela escrita) e noutra relação em que os saberes não são objetivados e estão fundidos no “saber-fazer”, não estando dissociados do fazer, do agir: “não estão separados dos corpos e das múltiplas situações de sua utilização” (GUY, LAHIRE E THIN, 2001, p.22).

Para os autores a influência da escola sobre os modos de organização social é tamanha que a sociedade não consegue pensar o desenvolvimento dissociado dos parâmetros escolares. A forma escolar de desenvolvimento das relações sociais (marcada pela hierarquia, transmissão das relações de poder, separação entre o tempo da aprendizagem e o tempo da prática, categorização, sistematização e acumulação de saberes escritos) está tão consolidada na sociedade atual que perpassa as fronteiras da escola passando a organizar outros setores da vida pública e privada e, também, outros conteúdos que não são contemplados pela atividade escolar. Dessa forma eles argumentam que a escola pode se abrir para o exterior, porque o exterior também valoriza e socializa a forma escolar de desenvolvimento.

Uma análise das ideias apresentadas anteriormente mostra que há um processo *escolar* (considerado legítimo) e um processo *não-escolar* (considerado ilegítimo). O processo não-escolar pode estar *difuso* nas práticas culturais, ou ser *organizado*

segundo os mesmos critérios escritos que estruturam a atividade escolar. Além disso, eles podem acontecer de forma *deliberada* (onde o indivíduo conscientemente colhe e trabalha informações), ou de forma *não-intencional*, (onde o indivíduo é envolvido na atividade ou corrente de informações e acaba aprendendo sobre um determinado assunto mesmo que não tenha tido a intenção de aprender). Também que há uma *relação entre o nível de sistematização do processo e o desenvolvimento cognitivo* que ele promove no indivíduo em que: um processo de aprendizagem mais sistematizado deverá implicar maior consciência sobre a prática, compreensão abstrata e capacidade de verbalização sobre o fazer e um processo de aprendizagem menos sistematizado deverá implicar um conhecimento incorporado ao saber fazer, menor consciência, compreensão abstrata e menor capacidade de verbalização sobre a prática.

4 | REPENSANDO MODELOS EDUCACIONAIS NAS SOCIEDADES ATUAIS

Da mesma forma que o contexto econômico e cultural dos anos 1960 e 1970 colocou a necessidade de desenvolvimento da educação não-formal, a configuração social atual necessita revisar modelos educacionais dada a quantidade gigantesca quantidade de informações que devem ser processadas. Os termos sociedade complexa e sociedade hiper-complexa são utilizados por Qvortup e Jansen (apud. Berg, 2012), para descrever a complexidade das relações na sociedade atual.

A complexidade advém do fato de que a população “procura a realização de valores cognitivos [...] valores individuais que contribuem para a realização de valores coletivos [...] de modo que o crescimento individual seja um fator do crescimento coletivo”. (BERG, 2012, p.229). Essa característica se potencializa nas sociedades digital-cognitivas, ou hiper-cognitivas, dada as múltiplas opções, as múltiplas possibilidades a que o indivíduo pode se conectar e, também à arbitrariedade com que elas acontecem e se relacionam com o mundo. (Idem)

Para os autores, esse fenômeno gerou novas necessidades coletivas e individuais. Num nível coletivo a forma de organização se horizontaliza, já, “a nível pessoal o relacionamento com a complexidade direciona-se à sua capacidade de filtrar, usar e transformar as informações, convertendo-as, dessa maneira, em novas cadeias de conhecimentos.” (BERG, 2012, p.230). Nesse contexto, o caminho que o desenvolvimento social e tecnológico conduz, exige uma transformação nas formas de aprendizado e ensino, dos sistemas de educação e dos modelos de pesquisa e educação para que estes sejam compatíveis com as necessidades sociais.

Qvortup fala da necessidade de se desenvolver a competência do aprendizado - de “aprender a aprender e a reformular constantemente o próprio aprendizado.” Envolve saber interpretar e redefinir as próprias possibilidades de observação, comunicação e ação. Pré-requisito para a aprendizagem. (Idem, p.230) O autor fala ainda da competência da comunicação, a necessidade de aprender a formular o

comunicativo. Envolve a habilidade de comunicação, de observar, colocar-se no lugar do outro e relacionar a partir de um conhecimento aquilo que é pertinente. E, também, da competência da formulação – capacidade de observar e apontar os valores comuns de uma sociedade ou coletividade, mas que ainda não foram identificados como tal. E nesse sentido o indivíduo deve aprender a reformular o social dentro de e sobre um grupo social ou sociedade – refletindo, estabelecendo relações e formando opiniões.

Para o Qvortup, o sistema educacional não deve mais apenas armazenar e manter informações, mas propiciar o desenvolvimento de competências voltadas à pesquisa, à produção do conhecimento e à criação, seu patamar mais elevado. Assim, Qvortup (apud. Berg, 2012) propõe a seguinte sistematização:

Forma de conhecimento	Estímulo	Qualificações	Resultados
Habilidades	Estímulo de aprendizagem direto	Conhecimento factual	Efeito Proporcional
Competência (relevante)	Produção de conhecimento	Capacidade de reflexão	Efeito exponencial
Criação	Produção	Meta-Reflexão	Salto quântico
Cultura	Evolução Social	Sistemas de educação geral	Troca de paradigmas

Os *estímulos de aprendizagem diretos* acontecem em salas de aula, ou outras formas de transferência, como, por exemplo, meios midiáticos. Os resultados são conhecimentos mensuráveis, diretamente proporcionais à quantidade de estímulo; A *competência relevante* envolve produzir, pensar e reinterpretar o conhecimento. O resultado é o desenvolvimento da capacidade de reflexão, que promove um efeito exponencial na capacidade de produzir e pensar o conhecimento; A *criação*, por sua vez, envolve conhecimentos profundos das categorias anteriores e, através da meta-reflexão, promove um salto quântico nas capacidades individuais e na relação com o conhecimento; Por fim, a *cultura* é o resultado da evolução social, da interação de diferentes camadas de comunicação contínua que estão ligadas na sociedade, ao meio e a forma de organização das instituições, que constitui uma cultura de aprendizagem.

É, nesse sentido, que Jansen também propõe uma redefinição do sistema escolar, com o propósito de formar profissionais que tenham talento capacidade e técnica suficiente para colher informações, filtrá-las, direcioná-las e aplica-las na resolução de problemas. Esse processo, como vimos, envolve repensar modelos e práticas educacionais e deve conduzir a uma redefinição do sistema escolar - ponto que devemos considerar que as fronteiras não são rígidas, mas se perpassam mutuamente.

5 | CONCLUSÃO

As tentativas de definição dos termos educação formal, não-formal e informal tem promovido um interessante debate sobre as práticas educativas desenvolvidas em diferentes instituições e organizações sociais. Entretanto, os conceitos são limitados, rígidos, engessados e não dão conta da dinâmica e da multiplicidade do processo de formação individual. Podem ser eficientes para explicar alguns tipos de relações pedagógicas que se desenvolvem em espaços específicos: seus níveis de organização e a legitimidade que lhes é atribuída numa dimensão política. Mas é necessário pensar outros modelos de análise para processos formativos individuais, bem como novas formas de se definir o sistema educacional e de se estruturar as práticas educativas.

Vê-se a necessidade de analisar os processos em movimento, considerar a não-linearidade desses processos e a existência de múltiplas formas de aprendizagem que promovem o desenvolvimento cultural dos indivíduos. Assim, uma investigação mais profunda das relações entre os tipos de aprendizagem e os tipos de conhecimento que estes desenvolvem – em que contam o nível de sistematização das práticas - pode favorecer maior compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo que cada processo promove.

Ao mesmo tempo, a complexidade da organização social atual implica que apenas a partição da educação em diferentes esferas, com a promoção da educação não-formal, não seja mais suficiente, mas que é necessário repensar suas estruturas, no sentido de atender as demandas colocadas pelas sociedades complexas e hiper-complexas e ao alto nível de circulação de informações produzidos por essas sociedades. Destaca-se um papel ativo para o aprendiz e a necessidade de estimular o desenvolvimento de competências que conduzam a uma maior autonomia, à capacidade de pesquisar, selecionar, extrair e interpretar informações, avaliar, relacionar, adaptar, produzir e criar. Essa constatação implica a premência de revisão das práticas e das políticas educacionais, de reorganização e redistribuição de recursos e de desenvolvimento novas ferramentas de ensino e avaliação, evocando a emergência de maiores debates sobre o tema.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Os lugares da educação** IN *Educação não-formal: cenários da criação*. Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, Margareth Brandini Park e Renata Sidero Fernandes. (orgs.) Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. (p.29-38).

BERG, Silvia Cabrera. **Estratégias de ensino e ferramentas de pedagógicas segundo os modelos propostos por Jansen e Qvortup**. In: *Memorandum: memória e história em psicologia*, v. 23. p. 228 - 235 Ribeirão Preto, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor**. 5ª edição, v. 26. São Paulo: Cortez, 2011.

LAHIRE, Bernard., GUY, Vincent., THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** In: *Educação em revista* nº 33, 7-45. Belo Horizonte, junho 2001.

MARANDINO, Marta. **Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não-formal e informal?** In: *Ciência e educação*, vol. 23, nº4. Bauru, oct-dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000400811 acesso em 28/03/2018.

PODESTÁ, Nathan Tejada de. **O autodidatismo na formação musical: revisão de conceitos e investigação de processos não escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SMITH, M. K. **What is non-formal education?** 1996. Disponível em: <<http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>>. Acesso em 28/03/2018.

WILLE, Regiana Blank (2005) **Educação Formal, não formal e informal; um estudo sobre processos de ensino aprendizagem musical de adolescentes,** [em linha]- *Revista da Abem* nº13, p.38-48. Disponível em: www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323/253 acesso em 15/03/2018

EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS EM ESCOLA QUE CONTRIBUEM PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Mariana Lopes Junqueira

FURB – Programa de Pós-Graduação em Educação

Blumenau – Santa Catarina

Leomar Peruzzo

FURB – Programa de Pós-Graduação em Educação

Blumenau – Santa Catarina

Carla Carvalho

FURB – Programa de Pós-Graduação em Educação

Blumenau – Santa Catarina

RESUMO: Uma das opções profissionais para quem se forma em licenciatura em Música, é a docência na Educação Básica. Apesar de ser uma opção observa-se a falta de interesse dos acadêmicos por esse campo profissional. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), visa incentivar essa escolha, permitindo um processo de formação dentro da profissão. Este estudo de abordagem qualitativa, parte da seguinte pergunta: como experiências artísticas em escola se relacionam em um percurso de formação inicial de futuros professores de música? Tendo como objetivo: compreender como experiências artísticas em escola se relacionam em um percurso de formação inicial de futuros professores de música. O aporte teórico versa sobre ensino

da música, formação docente e experiência com Soares, Schambeck e Figueiredo (2014); Penna (2007), Nóvoa (2009) e Larrosa (2016). Analisamos portfólios reflexivos e entrevista em grupo focal, com oito bolsistas participaram do Pibid Música em uma Universidade localizada em Santa Catarina. Concluimos que nesse processo de formação inicial experiências em escola e artísticas se relacionam proporcionando o fazer musical, a inovação nas aulas por meio de adaptações e criações de atividades e essas experiências tornam a docência na Educação Básica uma possibilidade profissional para os acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência, Formação em Escola, Educação Básica.

ABSTRACT: One of the professional options for those graduating in Music degree, is teaching in Basic Education. Although it is an option, we can observe the lack of interest of academics in this field. Pibid (*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*), aims to encourage this choice, allowing a process of training within the profession. This qualitative study, part of the following question: how artistic experiences in school relate in an initial formation process of future music teachers? With the objective of understanding how artistic experiences in school relate in an initial formation process of future music teachers. The theoretical contribution is

about music teaching, teacher training and experience with Soares, Schambeck and Figueiredo (2014); Penna (2007), Nóvoa (2009) and Larrosa (2016). We analyzed reflective portfolios and focal group interviews, with eight fellows participating in Music *Pibid* at a University located in Santa Catarina. We conclude that in this process of initial formation, school and artistic experiences are related by providing the musical make, innovation in the classroom through adaptations and creations of activities and these experiences make teaching in Basic Education a professional possibility for academics.

KEYWORDS: Experience, School Education, Basic Education.

1 | INTRODUÇÃO

Em nossas vivências na Universidade é possível inferir que ao ingressar no curso de Música (licenciatura), geralmente o acadêmico já tem alguma experiência musical e busca aprofundar seus conhecimentos musicais e a formação docente, assim o curso é dividido entre a formação musical e pedagógica. Quem se forma no curso Música (licenciatura), pode escolher entre um vasto campo profissional, entre eles a docência na Educação Básica. Soares, Shambeck e Figueiredo (2014) realizaram uma pesquisa sobre a formação do professor de Música no Brasil, na qual constataram que dos acadêmicos participantes, 74% almejam ser professores, mas apenas 28% desejam atuar na Educação Básica. Os autores abordam que essa falta de interesse se deve à baixa remuneração, falta de condições de trabalho e a atuação polivalente, porém isso não seria motivo para as Instituições de Ensino Superior valorizarem menos a formação voltada à Educação Básica

Uma das iniciativas que pode contribuir para que os acadêmicos tenham interesse pela docência na Educação Básica, é Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Atuando como professora supervisora, bolsista de iniciação à docência e coordenadora no Pibid, observamos nesse percurso uma aproximação das atividades realizadas no programa, com o conceito defendido por Nóvoa (2009, p. 17), no qual ele afirma que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, para que o futuro professor compreenda os sentidos da instituição escolar e aprenda com colegas mais experientes. Assim, utilizamos o termo formação em escola, nos referindo ao processo de formação no Pibid.

Este estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação, e ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Diante das considerações realizadas, este estudo parte da seguinte pergunta: como experiências artísticas em escola se relacionam em um percurso de formação inicial de futuros professores de música? Assim, traçamos como objetivo compreender como experiências artísticas em escola se relacionam em um percurso de formação inicial de futuros professores de música. Nossa sustentação

conceitual está nos autores: Soares, Schambeck e Figueiredo (2014); Penna (2007), Nóvoa (2009) e Larrosa (2016).

Nosso estudo é de abordagem qualitativa, e os dados foram gerados a partir da análise de portfólios reflexivos produzidos em 2016 e de entrevista em grupo focal realizada em 2017, com oito bolsistas IDs que participaram do Pibid Música, em uma Universidade localizada em Santa Catarina.

2 | EXPERIÊNCIAS EM ESCOLA EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS

Penna (2007) aborda que o profissional com formação apenas musical, geralmente trabalha com o modelo tradicional de ensino da música, baseado na leitura, escrita musical e técnica instrumental. Assim, ele não se torna apto a exercer a docência na Educação Básica, visto que esse modelo de ensino tradicional não está adequado à diversidade de vivências musicais e culturais que a escola possui. A autora aborda que quem deve desenvolver um trabalho de educação musical, são os profissionais com formação em licenciatura em Música.

No Pibid Música, ao estar semanalmente na escola, implementando atividades didático-pedagógicas, os músicos vão tendo experiências que irão os compor como professores. Para Larrosa (2016, p. 28) experiência é “[...] aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, o que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. Dessa forma, para que o processo de formação em escola se torne uma experiência para o bolsista ID, ele precisa estar aberto. Conforme o relato de Sandy (os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios escolhidos por eles):

[...] não adianta acho que tu só entrar no Pibid e tipo ah, eu vou esperar que o Pibid vai fazer alguma coisa por mim entendeu? Pelo contrário **você tem que tipo, vestir a máscara do Pibid, [...] não adianta ter só o Pibid, tem que ter tipo você querendo ser, você querendo fazer, você querendo tipo mudar, você enfim se apaixonando, se envolvendo e o Pibid te ajudando a tipo a alcançar isso sabe**, porque eu conheço muita gente, muitas pessoas que entraram no Pibid e tipo infelizmente o Pibid quis fazer isso mas **a pessoa não queria, a pessoa não se envolvia**, [...] eu acho que assim oh, **não é só o Pibid eu acho que vai de cada um querer ou não querer**, [...] (Grupo Focal Sandy, 2017, grifos nossos)

O relato de Sandy sinaliza que há uma expectativa de como o acadêmico deve ser ao ingressar no programa, ele deve se envolver, apaixonar, vestir a máscara. Seu relato está em consonância com o que abordamos anteriormente, que para que a experiência aconteça é necessário estar aberto (LARROSA, 2016). Para Larrosa (2016), a experiência é singular e não pode ser repetida, nesse sentido no Pibid Música o que foi experiência para um bolsista, pode não ser para outro. Assim, uma experiência não pode ser repetida, como se fosse receita a ser seguida.

Nesse percurso de formação em escola, em que são abordados tanto questões

pedagógicas quanto musicais, se torna necessária a experiência nas duas áreas, pois são igualmente importantes para essa composição.

Eu acho que tu é professor de música e não saber de música é muito complicado, [...] eu acho que assim, como que tu vai ensinar uma criança, é música se tu não sabe nada de música? Eu acho que tu tem que, tem que completar a parte da docência, a parte de música, tem que ter os dois, tu tem que ter vivências. (Grupo Focal Sandy, 2017, grifos nossos)

Com esse relato, Sandy indica a importância de se ter o conhecimento e experiências nas duas áreas, tanto musical quanto pedagógica, uma vez que na escola se lida com as duas, não basta somente conhecer uma delas. Sandy ainda relata a importância de se ter conhecimento musical para exercer a docência na Educação Básica:

[...] você como músico você pode por exemplo aí eu quero trazer uma música, [...] aí tipo ao invés de eu pôr o vídeo eu posso cantar, eu posso tocar então o aluno vai vivenciar isso de perto entende? Então acho que essa também é um, esse também é um fator importante de ser músico que tu pode trazer a música ali ao vivo entende? É oportunizando ao aluno talvez uma experiência, ou conhecer um instrumento o violino, o tambor não sei o que, um, algo que ele nunca vivenciou, [...] Então eu acho que essa, aproxima o contato do aluno com a música, tu sendo músico e sabendo de música (Grupo Focal Sandy, 2017, grifos nossos).

No relato podemos identificar que o conhecimento em música permite trazer o fazer musical para dentro da sala, assim o professor pode tocar e cantar com os estudantes, sem ter que utilizar músicas gravadas ou em vídeo. Isso permite também uma experiência aos estudantes, que têm acesso à instrumentos musicais e ao fazer musical na escola.

[...] eu não sei se é uma coisa nossa de professores de música, mas nós temos muita facilidade de sempre tá inovando um pouquinho, e adaptar nossas aulas. Nossa aula não é sempre: vamos sentar aqui no chão e vamos cantar, legal. Nem todas as outras aulas são né? Então toda aula a gente consegue trazer um pouquinho de coisa nova pros alunos, não é sempre aquela mesmice de sempre. [...] (Grupo Focal Isabella Taviani, 2017, grifos nossos).

Isabella Taviani aponta que o conhecimento musical, permite a experiência de inovar nas aulas, pois assim eles conseguem criar e adaptar atividades, fazendo com que a aula não se torne sempre aquela “mesmice”. Conforme podemos identificar nos registros dos Portfólios Reflexivos, os bolsistas IDs, buscavam a inovação no planejamento de suas aulas, pois adaptavam e criavam músicas e atividades: “Após apresentação da música ensinar a letra, e no caso do Mestre André escolher os animais **para fazer uma adaptação da música**” (Portfólio Reflexivo Isabella Taviani, 2016, grifos nossos). No Portfólio de Ana Carolina também emerge esse processo de criação: “Em seguida **será contada uma história criada pelos bolsistas** em cima

do personagem Seu Lobato (Portfólio Reflexivo Ana Carolina, 2016, grifos nossos).

Podemos identificar a experiência em escola e artística se relacionando no processo de formação por meio do registro de Belchior, ao observar outra bolsista ID lecionando: **“A professora [...] parecia bem nervosa, o que é normal pois foi sua primeira aula [...] quando pegou o violão para tocar para as crianças ela se soltou mais e se sentiu muito a vontade”** (Portfólio Reflexivo Belchior, 2016, grifos nossos). No registro de Belchior identificamos que por ser a primeira vez que estava implementando as atividades na escola, a bolsista estava nervosa, mas ao tocar o violão que era algo mais natural para a bolsista, ela se sentiu mais à vontade.

Ana Carolina em seu Portfólio registrou: “o diálogo entre professor e aluno sempre acontecem nas aulas, principalmente por ser uma turma que se interessa e participa com perguntas e comentários **desse encontro musical**” (Portfólio Reflexivo Ana Carolina, 2016, grifos nossos). Para Ana Carolina, nesse processo de formação em escola, a experiência tornou as aulas em um encontro musical. Nesse sentido, após refletir sobre as experiências que teve no Pibid Música, Seu Jorge relata:

[...], **eu aprendi a gostar assim, da profissão de ser professor**, era uma coisa que eu não me imaginava às vezes fazendo e **o Pibid me mostrou que isso pode ser legal e que pode ser uma alternativa na minha carreira profissional** (Grupo Focal Seu Jorge, 2017, grifos nossos).

Após as experiências que Seu Jorge viveu no Pibid Música ele passou a gostar da profissão docente, considerando-a como uma alternativa para sua carreira profissional. Essa passou a ter outra dimensão e a ganhar espaço em sua vida, considerando que por vezes a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho, por falta de tempo, por confundi-la à informação ou à opinião (LARROSA, 2016). Para Larrosa a experiência

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2016, p. 25)

Lemos Larrosa e percebemos que o Pibid talvez seja esse tempo que o acadêmico precisa, o tempo para fora dos componentes curriculares e mergulhado em escola, poder pensar, olhar, viver o tempo e o espaço da escola com calma. Viver e perceber a música na escola, e neste sentido assim como numa banda ou numa orquestra poder ouvir o outro com paciência para poder cultivar o ser músico e o ser professor. Assim, percebemos que a relação entre música e docência se tornam mais significativas na medida em que se tornam de fato experiência para o acadêmico em formação.

3 | CONCLUSÃO

Este estudo buscou responder ao objetivo compreender como experiências artísticas em escola se relacionam em um percurso de formação inicial de futuros professores de música. Para isso, buscamos nos relatos e registros dos bolsistas IDs do Pibid Música, quais experiências eles tiveram no subprojeto. Concluímos a relevância de serem experiências tanto na área musical quanto pedagógica, pois as duas são necessárias na docência de música. A relação entre experiências artísticas em escola, torna o percurso de formação inicial em escola mais significativo, fazendo com que a docência na Educação Básica se torne uma opção profissional coerente e atraente para os acadêmicos de Música. Concordamos com Nóvoa (2009) que defende o processo de formação docente imerso em contextos escolares, para que esse lugar faça sentido para a formação dos acadêmicos, neste caso, músicos em formação docente. Ainda, observamos a relevância da experiência em escola e em música. Diferente da informação, a experiência fica (LARROSA, 2016), nos transforma e nos desloca das certezas.

4 | AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Parte deste estudo foi publicado nos Anais do Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, revisto e modificado após discussões no Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação.

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p.49-56, mar. 2007.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. Novos caminhos. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Org.). **A formação dos professores de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. Cap. 7. p. 177-182.

_____. Os resultados da pesquisa. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Org.). **A formação dos professores de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. Cap. 4. p. 51-63.

A MÚSICA E OUTRAS LINGUAGENS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Simone Cristiane Silveira Cintra

Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Florianópolis. Santa Catarina

Cristine Maria de Moura Sieben

Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Florianópolis. Santa Catarina

Rosinete Valdeci Schmitt

Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Florianópolis. Santa Catarina

Carmen Lúcia Nunes Vieira

Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Florianópolis. Santa Catarina

RESUMO: Este texto é oriundo de uma fala proferida em Mesa Redonda do VIII Encontro de Pesquisa e Extensão do Programa Música e Educação (MusE). Apresenta princípios dos documentos orientadores e curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), sobretudo aqueles acerca das linguagens da arte. Também dados dos cursos relativos a essas linguagens, que compuseram o Programa de Formação Continuada com profissionais da Educação Infantil, do ano de 2018, da referida Rede. Aborda, de forma mais específica, a linguagem musical, presença constante em todas as dimensões educativas que integram o Currículo da RMEF, composto, entre outras dimensões, por Núcleos de Ação Pedagógica (NAP). O

NAP: Linguagens Corporais e Sonoras traz orientações, acerca da relação da criança com o universo sonoro-musical, nunca dissociada do corpo e do movimento. Para dar visibilidade a uma prática pedagógica orientada por esse currículo, trazemos um trabalho com crianças entre 4 e 6 anos. Nesse a professora pedagoga se utilizou de músicas de sua autoria, as crianças exploraram o violão e outros instrumentos musicais e compuseram suas próprias canções. Dessa forma, a partir de um cotidiano repleto de sonoridades e possibilidades de expressão e aprendizagem, potencializou-se a ampliação e criação de repertórios estéticos. Importa ressaltar que o trabalho educativo-pedagógico apresentado é também subsidiado por um processo de formação contínua em serviço, que busca possibilitar aos profissionais a ampliação de seus repertórios conceituais, práticos e estéticos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagens da Arte, Música, Educação Infantil.

ABSTRACT: This article comes from a speech given at Round Table of the VIII Meeting of Research and Extension of the Music and Education Program (MusE). It presents principles of the guiding and curricular documents of the Municipal School of Education of Florianópolis (RMEF), especially about the art language. As well, data from the courses relative to these

languages, which made up the Continuing Education Program with professionals of Early Childhood Education, of the year 2018, of the Municipal Education. It approaches more specifically to the musical language, which has constant presence in all the educational dimensions that integrate the RMEF Curriculum, composed among other dimensions, by Núcleos de Ação Pedagógica (NAP). The NAP: Corporal and Sonoric Languages provides guidelines about the child's relationship with the sonorous-musical universe, and never dissociated from the body and movement. To give visibility to a pedagogical practice, guided by this curriculum, we will bring a practice with children between 4 and 6 years old. In this practice, the pedagogue teacher used songs of his own, the children explored the guitar and other musical instruments and composed their own songs. In this way, from a daily life full of sonorities and possibilities of expression and learning, an expansion and creation of aesthetic repertoires was promoted. It should be emphasized that the educational-pedagogical work introduced is also subsidized by a continuous in-service training process, which seeks to enable professionals the expansion of their conceptual, practical and aesthetic repertoires.

KEYWORDS: Art Languages, Music, Early Childhood Education.

1 | INTRODUÇÃO

Exercícios de Ser Criança

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropical num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropical num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo.

(Manoel de Barros, 2010, p.469)

Iniciamos com as palavras de Manoel de Barros, sempre necessárias e vitais ao dizer-fazer de profissionais da Educação Infantil. Palavras que nos ajudam a trazer a criança – suas formas de pensar, sentir, interagir, consumir e produzir cultura – para o centro de nossa escrita. Palavras que também constituem nosso modo de seguir lutando por uma educação infantil pública de qualidade, que considere e respeite as infâncias, as diferenças, a complexidade e os direitos dos sujeitos. Uma educação

infantil que nos possibilite cuidar e educar com a certeza que “a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças” (BARROS, 2010, p.469).

Nosso texto origina-se da fala intitulada “Documentos Orientadores e Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Linguagens da Arte”, proferida durante a Mesa Redonda “O Ensino de Música (Artes) na Educação Básica”, do VIII Encontro de Pesquisa e Extensão do Programa Música e Educação (MusE). Posteriormente publicado nos Anais do evento, com o título: “As Linguagens da Arte na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”. O mesmo celebra e manifesta nossa gratidão ao MusE que nos convidou a participar do evento, possibilitando-nos estreitar relações com seus integrantes e com questões referentes à Educação Musical.

Na ocasião apresentamos princípios dos documentos orientadores e curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), aspectos das perspectivas e práticas acerca da “presença da arte como um componente do projeto educacional-pedagógico na educação infantil” (OSTETTO, 2010, p. 55), bem como dados dos cursos relativos às Linguagens da Arte, que compõem o Programa de Formação Continuada do ano de 2018. Programa este, elaborado e colocado em prática pelo Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI) juntamente com projetos de extensão e pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Portanto, passamos a pormenorizar tais aspectos, desejando que esta narrativa possa fomentar outros encontros entre a Educação Infantil da RMEF com grupos, artistas, estudantes, professora(e)s, pesquisadoras(e)s... na perspectiva da troca, interlocução e construção de ações coletivas.

2 | CAMINHOS DE UMA REDE...

A RMEF tem seguido um percurso de caráter coletivo no tocante à elaboração de documentos orientadores e curriculares para a organização do cotidiano educativo-pedagógico das unidades de Educação Infantil (EI). Esta elaboração tem se dado, em grande parte, pela via da formação continuada, contando com consultoria externa de pesquisadora(e)s da área, porém tendo profissionais e práticas da própria Rede como agentes e autora(e)s da sistematização dos documentos. Aqui nos remetemos a três destes documentos (FLORIANÓPOLIS, 2010, 2012, 2015), sempre de forma concomitante e complementar, pois os mesmos foram elaborados numa sequência relacional e de complexização, objetivando abarcar e definir os pressupostos da ação docente com crianças 0 a 06 anos, bem como a sistematização das bases curriculares e do próprio currículo da Educação Infantil Municipal.

No documento *Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010) Eloisa Candal Rocha, a partir de estudos, debates e

publicações realizados em conjunto com profissionais da EI da RMEF, traz a brincadeira como eixo estruturante e estruturador da educação infantil e apresenta e conceitua, pela primeira vez, os Núcleos da Ação Pedagógica (NAP). Os mesmos passam, então, a cumprir a função de orientar a organização do trabalho com as crianças, perspectivando a “garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural)” (ROCHA, 2010, p.12).

Os Núcleos da Ação Pedagógica são denominados de: a) *Relações Sociais e Culturais*; b) *Linguagens: Oral e Escrita; Visual; Corporal e Sonora*; c) *Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos fenômenos e seres vivos*. Embora os mesmos sejam apresentados separadamente, os próprios documentos reiteram a sua condição relacional e de complementariedade. Ou seja, reafirma que o uso compartimentalizado dos Núcleos, como adverte ROCHA (2010), seria totalmente inadequado, uma vez que as

formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social, indicam a impossibilidade de organizar e planejar de forma separada e parcial cada um dos diferentes núcleos da ação pedagógica na educação infantil (ROCHA, 2010, p.13).

Em síntese, podemos dizer que os NAP não se estabelecem pela compartimentalização do conhecimento e das dimensões educativas, diferindo-se dos conteúdos divididos por disciplinas curriculares. Assim, sua sistematização orienta a(o)s profissionais na elaboração e efetivação de uma prática educativo-pedagógica integral, intencional e centrada na organização e na participação de contextos e proposições que buscam ampliar, diversificar e complexificar a ação das crianças junto ao processo de conhecer e aprender (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.9).

Em 2012 foi publicado o documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*, sob a consultoria de Eloisa Rocha. Este documento apresenta o adensamento conceitual e teórico-metodológico da brincadeira e dos NAP, bem como, indicativos de vivências referentes aos diferentes conhecimentos e dimensões educativas que os compõem. O mesmo se encerra apresentando as Estratégias da Ação Pedagógica, abarcando as práticas de *Observação, Registro, Planejamento e Avaliação*.

A elaboração do documento contou com a coleta de registros (escritos, filmicos e fotográficos) de práticas com crianças das unidades da Rede e ocorreu em duas etapas. A primeira envolveu uma equipe de consultoras que de forma dialógica com a prática já existente, elaborou as primeiras versões, dividindo-se em: Núcleo *Relações Sociais e Culturais*, por Rosinete Schmitt; *Linguagens: Oral e Escrita; Visual; Corporal e Sonora* por Alessandra Rotta de Oliveira; *Relações com a Natureza* por Rosa Batista; *Brincadeira e Estratégias da Ação Pedagógica*, por Andrea Rivero. Na segunda etapa foram realizadas formações com profissionais da Rede para a leitura crítica dos textos e com a consultoria de Angela Coutinho a qual resultou em algumas alterações na

escrita final do documento. É importante considerar a presença neste documento, bem como no Currículo (2015) de imagens de crianças e profissionais em vivências que dão visibilidade aos Núcleos da Ação Pedagógica e à Brincadeira nas unidades educativas, assim como de suas produções.

Na continuidade de processos formativos organizados na perspectiva da sistematização de documentos orientadores e curriculares, no ano de 2015, foi publicado o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2105). Compreendido como “o terceiro volume de um conjunto de documentos elaborados a partir de 2008” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 7), este “não se trata de um ‘novo’ currículo, mas da sistematização do que já está anunciado em outros documentos e do que se faz no cotidiano das instituições” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.12). Neste sentido, é um documento decorrente dos anteriores e sua sistematização se deu a partir do exposto nas Orientações Curriculares de 2012, bem como a partir do cotejo destas com registros e planejamentos elaborados por professora(s) e apresentados pelas supervisoras ao longo do processo formativo, que contou também com a participação de consultores: Alexandre Fernandez Vaz, tratando da conceituação de Experiência e Corpo; Ana Angélica Albano, Artes Visuais e Relações com a Natureza; Suely Amaral Mello, Linguagem Oral e Escrita e Relações Sociais e Culturais e Zoia Ribeiro Prestes, Brincadeira e Desenvolvimento (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.8).

O documento é composto por capítulos que tratam da Brincadeira como eixo do Currículo da EI e de cada NAP. Orienta a organização do cotidiano nas unidades educativas, apresentando indicativos sistematizados para todas as crianças, bem como orientações que contemplam as especificidades dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas. Entretanto,

salienta-se que essa divisão etária tem por objetivo perspectivar a complexificação das propostas e do processo de aprendizagem das crianças, contudo não há uma fronteira rígida entre esses grupos, portanto, por vezes pode-se avaliar a necessidade de proposição de determinadas situações previstas para um dado grupo etário para outro (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.12).

Cabe também salientar que os indicativos do currículo abordam o que é necessário e fundamental na organização das propostas com as crianças, mas que cabe aos profissionais selecionar estes indicativos, participar e mediar a ação das crianças em cada uma das propostas, uma vez que a relação das crianças com o processo de conhecer e aprender não ocorre espontaneamente, necessita da participação e da mediação do adulto e de um cotidiano educativo-pedagógico dotado de espaços e materialidades que deem suporte a suas experimentações, vivências e experiências. Nesse sentido o papel dos profissionais é de suma importância já que o currículo “por si só não efetivará uma educação infantil de qualidade: é nas relações humanas que ela se torna possível” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.12).

3 | LINGUAGENS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

No quadro de profissionais da Educação Infantil Municipal não temos o professor de Arte. Professora(e)s com formação em pedagogia, Auxiliares de sala (a maioria com formação em pedagogia), professora(e)s de Educação Física são responsáveis por garantir a presença das linguagens da arte nos tempos e espaços das unidades.

Nossos documentos orientadores e curriculares, assim como nosso programa de formação continuada, procuraram contemplar esta especificidade. Ambos subsidiam o trabalho destes profissionais a partir da aproximação dos campos de conhecimento: Arte, Infância e Educação Infantil. Bem como procuram conceituar, perspectivar e potencializar sua formação artístico-cultural, ampliando assim seus repertórios e possibilidades de também proporcionar esta ampliação a todas as crianças, desde os bebês.

O texto *Educação Infantil, Arte e Criação: ensaios para transver o mundo*, de Luciana Ostetto, compõe o nosso documento *Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010). Resultado de uma palestra proferida pela autora, durante um processo de formação continuada, o mesmo aborda diferentes e importantes princípios acerca da relação da arte com a educação infantil. Destacamos aqui alguns destes princípios, retomados nos documentos posteriores e considerados importantes referências para a sistematização do nosso currículo e, conseqüentemente, do trabalho educativo-pedagógico realizado com as crianças.

A autora traz para discussão da prática docente a dimensão estética. Dimensão que deve “ultrapassar o momento isolado de um ‘fazer artístico’, previsto pelo professor em seu planejamento” (OSTETTO, 2010, p.58). Ou seja, deve ser considerada como fundamento do trabalho educativo-pedagógico, sendo incorporada ao cotidiano de adultos e crianças, dentro e fora dos espaços coletivos de educação e cuidado. Em suas palavras:

Ao discutirmos sobre a arte no cotidiano educativo, neste caso, considerando a necessária ampliação de repertórios artístico-culturais, será necessário chamar atenção para o fato de que está em jogo a educação do “ser poético”, implicado a totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos; sendo assim, será mais pertinente falarmos de educação estética. Apontar a dimensão estética (mais do que o ensino de arte) como componente de um projeto educacional-pedagógico, é deslocar o particular para o geral, pois se trata de um princípio que atravessa todo o cotidiano [...] (OSTETTO, 2010, p.57).

A concepção de educação estética e não de ensino de arte, coaduna-se e constitui-se grande aliada da ação docente estruturada pela brincadeira e orientada pela indissociabilidade dos Núcleos da Ação Pedagógica. Já que educação estética compreende “uma atitude cotidiana, uma relação empática e sensível com o entorno, um fio que conecta e ata as coisas entre si” (VECCHI, 2006, p.15 *apud* Ostetto, 2010, p.58). Atitude, relação, conexão que não resultarão apenas de atividades planejadas para um único momento do dia e sem nenhuma continuidade ou relação com os

diversos conhecimentos, sensações, percepções... que habitam o cotidiano das crianças.

Muito mais que proporcionar às crianças atividades com elementos e materiais das linguagens da arte, a educação estética pressupõe “a formação da sensibilidade das crianças, para ampliar seu olhar sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis-estéticas, vitais” (OSTETTO, 2010, p.58). Sendo assim, faz-se necessário, como indica o texto do *NAP: Linguagens Visuais*,

garantir às crianças que *brinquem* e descubram o imensamente pequeno, como as partículas do grão de areia e o imensamente grande, como o universo; que tenham assombros e sintam a emoção estética diante da multiplicidade da natureza explorando ludicamente, ou seja, *brincando*, suas formas, cores, sabores, odores e que, por exemplo, mergulhem no desconhecido das profundezas do oceanos. Enfim, é preciso promover experiências nas quais as crianças possam descobrir as espantosas qualidades do mundo artístico, cultural e da natureza de modo a refinar, expandir sua sensibilidade, percepção, imaginação e, ao mesmo tempo, seu saber sensível e intelectual (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.125).

Sempre no sentido da continuidade, revisão e ampliação de conceitos e princípios, o documento “Currículo da Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.62), reitera a concepção de Educação Estética já enunciada, bem como reinterpreta a concepção de arte “como uma linguagem que possibilita diversas formas de representação, de expressão, de ler, de interpretar e de ‘transver’ o mundo” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.62). E ressalta que a criança, sobretudo, a criança da Educação Infantil, “se relaciona com o mundo em sua inteireza, onde pensamento-sentimento-sensação-percepção atuam integrados” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.62). Sendo assim os documentos da RMEF indicam

uma abordagem e, conseqüentemente, uma prática pedagógica que prime pela ação social direta das crianças nas experiências que envolvam linguagens, mediadas pelos artefatos culturais e pelos sentidos e significados produzidos social e culturalmente (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.93).

A linguagem musical, tema central do VIII Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE, é presença constante em todas as dimensões educativas que integram o Currículo da nossa Rede. O *NAP: Linguagens Corporais e Sonoras* traz orientações, mais específicas, acerca da relação da criança com o universo sonoro-musical, nunca dissociada do corpo e do movimento. Evidenciando que:

Nosso mundo está repleto de sons e as crianças estão sempre prontas a descobrirem, reproduzirem e criarem outros sons, ruídos, barulhos, canções e músicas [...].

Nesta direção devemos lembrar que o corpo do movimento é parte inseparável da produção sonora e os objetos e instrumentos que as crianças empregam nas suas pesquisas sonoras são prolongamentos desse mesmo corpo (PIRES, 2006, p.91). Outro aspecto fundamental é compreender que: aprender e produzir sonoridades e músicas requer um aprender-saber escutar. Escutar de corpo inteiro!

Na intenção de também dar visibilidade às orientações contidas nos documentos aqui referendados, especialmente no que tange a presença da arte nas práticas educativa-pedagógicas, a professora Cristine Sieben, durante nossa participação na mesa “O Ensino de Música (Artes) na Educação Básica”, relatou momentos de sua prática com crianças entre 4 e 6 anos do Núcleo de Educação Infantil (NEIM) Gentil Mathias da Silva, localizado no Bairro Ingleses.

Cristine é pedagoga, professora efetiva da Educação Infantil da RMEF e também compositora de canções que compartilha com as crianças nos diferentes momentos do cotidiano educativo-pedagógico da unidade. A partir do interesse que as crianças demonstram pelas sonoridades, melodias e ritmos, desenvolveu, ao longo de 2108, o projeto “Cantando o Mundo”. Sistematizado de modo a considerar o prazer, a alegria os interesses das crianças, o projeto objetivou possibilitar a ampliação do repertório cultural das mesmas, assim como vivências sensoperceptivas. Essas vivências foram realizadas por meio da exploração e do conhecimento de elementos da linguagem musical, de outras linguagens artísticas e da natureza. Deste modo sua efetivação ocorreu, principalmente, por meio de rodas musicais, nas quais a professora utilizou-se de dez músicas de sua autoria que abordam temas como: natureza, sociedade, brincadeiras, entre outros assuntos do universo infantil; de momentos organizados para que as crianças explorassem este repertório musical junto à experimentação de outras linguagens da arte ou ainda junto a outros conhecimentos e elementos da natureza; de propostas e situações nas quais as crianças exploraram o violão e outros instrumentos musicais e de proposições que buscaram estimular e potencializar a composição musical pelas próprias crianças.

Momentos do projeto “Cantando o Mundo” foram então socializados por meio de dois audiovisuais. Registramos aqui algumas das imagens e trechos de composições musicais retiradas dos audiovisuais apresentados. Mesmo considerando que o material apresentado se trata do recorte de uma realidade mais ampla e que aqui se apresenta de forma ainda mais sucinta, entendemos que seu registro oportuniza a aproximação do leitor com uma prática educativa-pedagógica organizada a partir dos Núcleos da Ação Pedagógica, que toma a brincadeira como eixo estruturante e estruturador e considera a dimensão estética como fundamento da experiência educativa.

3.1 Música: Areia

Areia, gostinho de alegria

Areia, faz parte do meu dia

Areia, acalma a alma

Areia, imaginação

Brincadeiras,

Pés no chão

Livre como nasci

Felicidade é aqui

Areia, gostinho de alegria...

Vontade de cozinhar

No cantinho do quintal

Ou no castelo a beira mar

Areia, gostinho de alegria...

Brincadeiras, pés no chão

Corre, corre até cansar.

Areia, areia

(Professora Cristine Sieben, NEIM Gentil Mathias da Silva)



Fonte: acervo da professora Cristine Sieben



Fonte: acervo da professora Cristine Sieben

3.2 Música: Mundo Colorido

Há um mundo colorido esperando

por você...

Desenhar, colorir

Papel e giz

Para ser feliz

Copiar a natureza

E descobrir sua beleza

Porque...

Há um mundo colorido esperando

por você...

Pincel, pastel,

Pingos de alegria

Quente ou fria

Há um mundo colorido

esperando por você...

As cores, as flores

(Professora Cristine Sieben, NEIM Gentil Mathias da Silva)



Fonte: acervo da professora Cristine Sieben



Fonte: acervo da professora Cristine Sieben

Importante ainda salientar que nos registros fílmicos e fotográficos de Cristine vemos também as crianças utilizando o violão para compor canções, cantar as que já fazem parte de seus repertórios ou para explorar suas possibilidades sonoras. Esse registro cotidiano compõe as estratégias da ação pedagógica da(o)s professora(s) da EI Municipal, podendo também potencializar os processos de criação das crianças:

Registrar as canções que as crianças cantam, inventam, com ou sem a nossa intervenção direta é uma ação importante, para podermos avaliar essas produções com as crianças (ao menos com aquelas que se interessam por esse processo) e para termos a possibilidade de trocar esses registros com outros grupos de crianças, professoras, famílias e instituições (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.167).

Socializamos, abaixo, a composição de Gabriel Moreira. Uma criança de 6 anos que ao explorar, com muita animação, o violão da professora, improvisou uma canção ouvida, atentamente, por seus amigos e amigas e pelas professoras do seu grupo.

Eu adoro meus amigos,
eu adoro a minha família
Aqui é o meu lugar
Eu adoro tanto aqui
Eu sempre conto com amigos
Mas eu sei que aqui é o meu lugar
Mas eu sinto que aqui é o meu lugar
Eu sinto uma coisa,
a minha diversão é aqui
Eu sempre vou pra pracinha
Eu vou jogar bola, fazer piquenique...

(Gabriel Moreira, 6 anos, NEIM Gentil Mathias da Silva)



Fonte: acervo da professora Cristine Sieben

O registro de Gabriel cantando ao violão e tendo uma audiência respeitosa traduz um cotidiano que considera e potencializa a voz das crianças e seus processos de conhecer e aprender por meio dos elementos das linguagens artísticas. Destacamos a importância desse cotidiano repleto de sonoridades e possibilidades de expressão e aprendizagem. Cotidiano que acolhe e potencializa a ampliação e criação de repertórios estéticos, ao mesmo tempo em que traduz o que preconiza os documentos orientadores e curriculares municipais e nacionais:

As propostas a serem desenvolvidas partem da viva defesa de que as crianças são os sujeitos centrais do planejamento, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que estas vivem infâncias diversas, que precisam ser consideradas ao se objetivar a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturais. Sendo assim, cabe-nos definir quais são os pontos de partida para a composição de um currículo que se efetiva a partir de uma base definida como fundamental às experiências educativas formais das crianças e em relação com tudo aquilo que elas trazem para as instituições, a sua curiosidade, as suas experiências de vida, os seus jeitos de perceber e significar o mundo (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 9).

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para finalizar é importante considerar que o trabalho educativo-pedagógico que procuramos apresentar é também subsidiado por um processo de formação contínua em serviço, que busca possibilitar aos profissionais a ampliação de seus repertórios conceituais, práticos e estéticos. Atualmente o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI) possui um programa de formação com a oferta de cursos e seminários que tematizam a Arte no contexto da Educação Infantil. Os mesmos abarcam: cultura popular, artes visuais, literatura, contação de histórias, teatro, dança, ritmos percussivos e a linguagem sonora-musical.

Acreditamos que nosso programa de formação corrobora com os documentos orientadores e curriculares e busca traduzir a defesa de que “a educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens, do seu modo de dizer e expressar o mundo” (OSTETTO, 2010, p. 72-73). Assim, no que se refere à

linguagem sonora-musical temos estabelecido, desde 2017, um diálogo com o Muse, resultando na proposição de um curso intitulado “Música e Educação Infantil: diálogos para ampliação de repertórios”. Este diálogo e ação conjunta têm estabelecido uma perspectiva de aprofundamento, continuidade e ampliação acerca das discussões, aprendizados e práticas que envolvem esta linguagem artística com a Educação Infantil da RMEF.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

FLORIANÓPOLIS, PMF. SME. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FLORIANÓPOLIS, PMF. SME. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda., 2012.

FLORIANÓPOLIS, PMF. SME. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Volume III. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: CGP Solutions, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: FLORIANÓPOLIS, PMF. SME. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

ROCHA, Eloisa Candal. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS, PMF. SME. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

VECHI, Vea. Estética y aprendizaje. In: HOYUELOS, Alfredo. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat. 2006.

CANTO CORAL VIRTUAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Daniel Chris Amato

UNESP, INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS

Rio Claro-SP

Tânia Cristina de Assis Quintino Okubo

UNICAMP, Departamento de Educação

Campinas-SP

RESUMO: A Educação a Distância (EaD) no Brasil tem vencido grandes desafios na formação de professores. No entanto, o ensino de Canto Coral nessa modalidade exige propostas diferenciadas de outras disciplinas devido às atividades práticas nela encontrada. Esta proposta apresenta uma estratégia de organização do curso de Canto Coral na modalidade EaD com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação visando aproximar a experiência musical virtual da experiência da prática presencial, de maneira que os alunos, futuros professores de música, certamente irão encontrar em sala de aula no seu ofício. Sabendo que a música, em especial, preconiza uma experiência de prática, espera-se que o Canto Coral Virtual pode proporcionar o desenvolvimento cognitivo, social e cultural esperada na atividade muito próxima àquela presencial, salvaguardados outras variantes como o grupo de docentes/tutores, estrutura do ambiente virtual e política das instituições. Por fim, com as ressalvas feitas, apenas inicia-se

aqui uma discussão sobre como a EaD pode ser uma modalidade eficaz que impacte a sociedade na construção rumo à liberdade plena de oportunidades com espírito democrático, num país de dimensões continentais e de desigualdades educacionais abissais.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente Virtual; Canto Coral Virtual; EaD; Plano de Curso; Práticas Vocais.

THE TEACHING OF CHORAL SINGING IN E-LEARNING.

ABSTRACT: The E-Learning in Brazil has overcome great challenges in teacher training. However, the teaching of choral in this modality requires different proposals from other disciplines due to the practical activities found in it. This proposal presents a strategy for the organization of the choir singing course in the E-Learning modality with the use of Information and Communication Technologies (ICT) in order to bring the virtual musical experience closer to the face-to-face experience, so that the students, future music teachers, will surely find in class in their craft. Knowing that music, in particular, advocates an experience of practice, it is expected that virtual choral can provide the expected cognitive, social and cultural development in the activity very close to that classroom, safeguarded other variants such as the group of teachers / tutors, structure of the

virtual and political environment of institutions. Lastly, with the reservations made, only a discussion begins on how the E-Learning can be an effective modality that impacts the society in the construction towards the full freedom of opportunities with democratic spirit, in a country of continental dimensions and abyssal educational inequalities.

KEYWORDS: Virtual Environment; Virtual Choral; E-Learning; Course Plan; Vocal Practices.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm possibilitado a criação e o desenvolvimento de uma nova modalidade de ensino: a Educação a Distância (EaD) (BELLONI, 2009; PETERS, 2009).

A EaD pode ser definida como um processo de ensino/aprendizagem de maneira que o professor e o aluno estejam separados fisicamente, em parte ou totalmente (MORRE, KEARSEY (2007). Dessa maneira, os alunos e docentes devem obedecer a uma organização estabelecida para cumprimento das etapas propostas pelo curso de formação para uma formação exitosa que poderá ser certificada por órgãos competentes.

Nessa modalidade, a organização de previsão de tempo utilizado para cada etapa impacta diretamente na apresentação do formato da aula, devido ao fato de ser assíncrona e virtual. Sendo assim, deve-se considerar que a aprendizagem pode se dar a qualquer instante e em qualquer lugar (KEARSLEY, 1997). Deve-se também considerar que as tecnologias usadas na EaD, assim como nas suas estratégias e concepções de ensino, delineiam novos modelos pedagógicos que devem ser distintos da Educação Presencial (EP) para que tenham êxito, devido às diferenças que apresentam os alunos nesta modalidade (VENDRUSCOLO, BEHAR, 2016).

Do aluno EAD é esperada organização e disciplina para administrar o tempo de dedicação aos estudos e realização das atividades propostas pelo professor. Ao professor cabe promover a articulação entre os objetivos educacionais e os interesses de aprendizagem dos alunos, tendo por investigado modelos pedagógicos para educação a distância (VENDRUSCOLO, BEHAR, 2016, p. 315).

Essas novas estratégias pedagógicas, baseadas em novos modelos concebidos para a EaD, podem levar mais tempo na sua preparação e planejamento devido ao seu pioneirismo e também pelo fato de que seus elaboradores, por vezes, não serem nativos digitais. Esse fato poderá se dissipar no tempo com o aumento de alunos nativos digitais, os chamados *Homo Zapiens*, em conformidade com sua intimidade diante dessas novas tecnologias desde a mais tenra idade (VEEN, VRAKKING, 2009).

Diante disso, é necessário que o desenvolvimento de fluidez nos aparatos tecnológicos para que essa modalidade apresente a realidade com profundidade nos conteúdos, assim como na modalidade presencial (SCHLEMMER, 2010). Considere-se, nesses termos, de acordo com o que afirma Moran (2002), que a virtualidade

não se opõe à realidade, tendo quem vista que a primeira se acopla à realidade presencial de maneira a ampliá-la e reconceituá-la, excedendo a imaginação e suas possibilidades e preparando a sociedade para o avanço de novas tecnologias.

Para Vendruscolo e Behar (2016) alguns aspectos podem contribuir para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem:

Um modelo pedagógico representa um instrumento de investigação de caráter teórico, desenvolvido pelo docente para idealizar o processo de ensino-aprendizagem, sendo suportado por um paradigma epistemológico para entender, orientar e dirigir as práticas pedagógicas. Sendo assim, é desenvolvido para abranger o conteúdo do ensino, promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Deve contemplar uma arquitetura pedagógica (aspectos organizacionais, instrucionais, metodológicos e tecnológicos) e prever as estratégias de aplicação na EAD (VENDRUSCOLO, BEHAR, 2016, p. 310).

As demandas do aluno, somada à sua realidade social, podem ser consideradas para a construção de um modelo pedagógico que atenda às necessidades da relação de ensino-aprendizagem pois são podem ser expressada por meio de imagens, palavras, símbolos ou quaisquer outras representações possíveis dos fenômenos ocorridos (GALAGOVSKY; ADURIZ-BRAVO, 2001).

A modalidade EaD no Brasil possibilitou, desde sua implantação, a possibilidade de obter o credenciamento de licenciatura, para formar professores de música, por exemplo. Nesse caso, essa possibilidade vai além do um credenciamento oficial pelo Ministério de Educação (MEC), pois ela se constituiu como uma significativa realização para os músicos que já atuavam como professores, sejam em escolas livres de música ou como professores particulares, ou mesmo como músicos performáticos que almejavam ter um reconhecimento oficial de sua profissão (NOGUEIRA, 2016; PENNA, 2012). Considerando-se que o ensino de música preconiza, em boa parte dos conteúdos, uma prática musical (GOHN, 2011), a EaD deve proporcionar ao aluno uma experiência no aprendizado de maneira aproximar-se da realidade, fazendo das TIC suas ferramentas indispensáveis para a projeção dos conteúdos propostos na formação de licenciados em música.

Além dos conteúdos apresentados no planejamento pedagógico, somam-se a estrutura tecnológica e seu suporte técnico/pedagógico como fatores importantes para o sucesso do aprendizado pelos alunos. No entanto, o desenvolvimento das TIC, deve estar alinhado às estratégias para a modalidade com a preocupação em reelaborar os conteúdos específicos da atividade de Canto Coral de maneira a apresentar os textos, os roteiros e a prática musical com qualidade similar aos patamares obtidos nos cursos da Educação Presencial (EP).

Esse conjunto (estrutura tecnológica, suporte técnico/pedagógico e planejamento pedagógico) deve repercutir na motivação pelo aprender, dando significado aos conteúdos abordados: se teóricos, devem fazer uma abordagem teórica com consistência; se práticos, propiciar meios para que o licenciando desfrute da

experiência a mais próxima que puder da realidade que encontrará quando formado, como dito anteriormente.

Esse trabalho apresenta uma proposta para a disciplina Canto Coral ministrada nas licenciaturas EaD em música no Brasil. Ela foi pensada para ser mediada pela ferramenta digital *Per Cantum*, ainda em fase de desenvolvimento.

SOBRE O CANTO CORAL

O Canto Coral é uma das mais fecundas atividades coletivas para o ensino musical pois, além do baixo custo por indivíduo, pode fomentar a percepção auditiva musical e, por conseguinte, a afinação vocal dos participantes pelo fazer coletivo com o prazer das relações sociais que ele proporciona. Além disso, o trabalho coletivo denota um compartilhamento de conhecimento e troca de saberes necessários para o exercício pleno de cidadania. A educadora musical Ilza Zenker Leme Joly afirma que "o trabalho em grupo auxilia o desenvolvimento da personalidade, o respeito com o próximo, o desenvolvimento da organização, disciplina, pontualidade, sensibilidade e criatividade" (CRUZ ET AL, 1997, p. 10).

A prática coral remonta os primórdios da civilização ocidental de Platão, visto que ele já considerava como um dos pilares da formação do homem integral, perfeito, do ideal grego, sob a música e a ginástica, sendo que, uma das atribuições da música coral era para a memória e ainda:

[...] palavras e ações de Homero e de Fênix reaparecerão na Grécia histórica como educação através da música por música (*mousiké*) e da ginástica (*gymnstiké*): por música entende-se a aculturação ao patrimônio ideal, transmitido através dos hinos religiosos e militares, cantados em coro pelos jovens (naquele tempo não havia transmissão escrita, portanto o verso cantado era necessário para a memória e a prática coral para a sociedade) [...] (MANACORDA, 2002, p.46).

No Brasil, o Canto Coral teve seu apogeu no Governo Vargas capitaneado pelo Maestro Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Ele elaborou um guia de Canto Orfeônico a partir das concepções pedagógicas pragmatistas e de estética musical influenciado pela Escola Nova, implementada por Anísio Teixeira (1900-1971) a partir das ideias do filósofo e educador estadunidense John Dewey (1859-1952) (FUCCI AMATO, 2007, 2012; GOLDEMBERG, 2002).

Com o intuito de formar cidadãos de acordo com a nova ordem sócio-política, o Canto Coral, ou canto orfeônico, como se chamava na época, seguiu o esquema apresentado por Fucci Amato (2012) na Figura 01:



Figura 01 – O canto orfeônico em Villa-Lobos
 Fonte: FUCCI AMATO (2012)

A informação musical por meio do canto coletivo oficial sofreu alguns revezes como a falta de profissionais capacitados para a atividade e a distância continental dos rincões do país até a capital da república, a cidade do Rio de Janeiro, por exemplo. Após a saída de Vargas do poder, o canto orfeônico ficou marcado como herança a ser descartada das práticas artísticas na era seguinte. Apesar disso, o eco dessa atividade ainda se perpetua nos mais antigos alunos que a praticaram e herdaram o gosto e o respeito pela atividade do canto coletivo (FUCCI AMATO, 2012).

Apesar desse forte legado, atualmente a Educação Musical toma outros rumos para atingir objetivos mais amplos do que a musicalização, tomando como parâmetros a interdisciplinaridade e a multiculturalidade, por exemplo. Com o uso das TIC, a Educação Musical tem se valido para a formação de professores de música. Muitos obstáculos têm sido encontrados nessa formação, sejam eles políticos ou econômicos (MORAN, 1997), promovendo alguma desconfiança da sociedade sobre a formação desses profissionais de Educação, pois atribuem à falta de prática como uma provável baixa na qualidade do curso EaD, quando comparados aos cursos da modalidade presencial.

No que tange à formação de um coral para uma prática vocal coletiva virtual, poucas soluções têm se mostrado eficientes diante do paradigma do tempo/espaço, afinal, coral tem sido uma atividade praticada por um conjunto de cantores que se encontram para cantar em local e horário determinados. Schwartz e Amato (2011) argumentam que,

[...] a despeito do pseudoisolamento corpóreo vivenciado pelo uso do ambiente virtual e para além do uso da *internet* à procura da ampliação dos encontros, a busca presencial pelo outro se faz também sentir, quando se percebe o potencial de interação social provocado, por exemplo, por espetáculos de música, tanto ao ar livre, como em espaços fechados. Possuir o mesmo gosto musical e buscar a vivência em conjunto, por intermédio das manifestações musicais, tem se tornado uma das possibilidades de vivências expressivas em grupo (SCHWARTZ, AMATO, 2011, p. 95).

A importância da prática do Canto Coral para a Educação vai para além desta área, pois se constitui como uma forma de desenvolvimento que remonta desde as mais antigas expressões religiosas e de humanização dos povos ocasionados por pessoas sensíveis em busca de uma expressão de sentimentos ligados à música (DENIZ, 2001). A prática coral, afirmam, reforça o desenvolvimento cognitivo e motor (SWANWICK, 2003), cultural (CUNHA, 2003) e psicossocial (BRÉSCIA, 2003) que ela traz para seus praticantes.

O CANTO CORAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Depois de uma análise preliminar das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em música em atividade no Brasil, nas modalidades presencial e a distância (AMATO, SOLTI, DEUTSCH, 2017), foi possível verificar que a disciplina de práticas vocais, da qual engloba o Canto Coral, é oferecida predominantemente nos cursos da modalidade presencial. Uma das explicações plausíveis é que a estratégia tecnológica usada na EaD não é suficiente para atingir as metas propostas pelos professores especialistas.

Isso não implica dizer que essa disciplina não seja necessária nos conjuntos de saberes dos professores, considerando-se que o canto é uma das atividades musicais iniciais e basilares para a Educação Musical, a despeito dos jogos e brincadeiras. Diante disso, considera-se muito importante a elaboração de propostas que possam fomentar o ensino de Canto Coral na formação dos licenciandos em música.

ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE CANTO CORAL VIRTUAL

Essa proposta de curso de Canto Coral para a modalidade EaD, foi pensada para ser utilizada em uma ferramenta digital¹ em desenvolvimento, apresentando uma maior realidade ao aluno, para que ele se sinta ativo e motivado no processo de aprendizagem, de maneira a mais próxima possível da experiência que a prática presencial proporciona. Deve-se considerar que essa atividade remonta séculos de prática presencial e, portanto, síncrona, apoiada atualmente nas obras de Oliveira

¹ Ferramenta digital em desenvolvimento: Trata-se de um arquivo executável intitulado de *PER CANTUM* (do latim – canto para todos), que possibilita apresentar uma rotina de ensaio de coral ao aluno de EaD, de maneira que ele possa aprender e ser avaliado de forma assíncrona e virtual, com tecnologia disponível nos dias atuais nas remotas localidades do país, desde que tenha acesso, mesmo que precário, à *Internet*.

(2016), de Cruz *et al* (1997), de Sobreira (2013), de Zander (1987), Carvalho (1997) e Grings (2011); e que essa estratégia de aprendizado para atividades de práticas coletivas por sugerir uma nova maneira de prática coletiva assíncrona voltadas à Educação.

A proposta é formulada em 6 etapas abaixo detalhadas (Tabela 5):

Na primeira etapa, para a formação teórica do cantor, são postados textos de fundamentos sobre anatomia e fisiologia da aparelho fonador, acompanhados por vídeos ilustrativos complementares. A avaliação será realizada através da participação em grupos de discussão e questionário *online*, com perguntas de compreensão dos textos. Os alunos foram avaliados também por vídeos postados nas redes sociais (*Youtube*®), na opção modo privado, da seguinte maneira:

Vídeo 1: apresentam seminário com o título “Três maneiras para a fonação”, com 3 minutos de duração máxima;

Vídeo 2: demonstrando os tipos de respiração apresentados nas vídeos aulas e no texto alusivo a este conteúdo, com duração máxima de 1 minuto de duração.

Na segunda etapa, o aluno deverá aprender alguns exercícios vocais para o autoconhecimento e desenvolvimento de seu potencial vocal. Para isso, serão apresentados alguns exercícios por vídeos explicativos. A avaliação desta etapa será executada a partir de um roteiro escrito de atividades de prática vocal por 7 dias consecutivos, acompanhados de vídeos de, no máximo, 1 minuto registrando cada dia de atividade, incluindo relato de percepções. Ao final, no oitavo dia, é solicitado ao aluno a execução de uma música de livre escolha, *a capella*², pelo aluno. O acesso pelo professor será feito pelo *link* enviado pelo aluno após postado como não listado no *YouTube*.

Na terceira etapa do curso, o aluno aprenderá uma música arranjada para ser cantada por 4 vozes distintas, a saber: soprano, alto, tenor e baixo. Antes de ter acesso a essa música, ele deverá ser classificado em algum dos naipes citados. Isso será feito a partir da gravação solicitada pelo professor de vocalises³ disponibilizados e da análise da música de livre escolha enviados pelo aluno. O professor ou tutor, deverá ter conhecimentos específicos da área para fazer tal classificação, por ela um fator determinante para o sucesso e motivação do aluno na atividade. Após a classificação, o aluno será informado qual arquivo, referente à sua voz, deverá ser estudado. O aluno deverá obter tal arquivo na ferramenta digital do curso, juntamente com a partitura. Esse arquivo sonoro foi gravado por voz humana real com o acompanhamento de outras vozes cantadas em nível de intensidade menor, deixando a voz do naipe do aluno em relevo, facilitando o estudo. A avaliação do aprendizado da nova música será feita a partir do envio do vídeo, conforme instruído acima no roteiro da atividade, da gravação do naipe do aluno.

2 *A capella*: Canto sem acompanhamento instrumental.

3 Vocalises: Nesse contexto, são pequenas frases musicais que auxiliam o cantor nas seguintes atribuições: aquecer a voz e controlar a voz. Esse treinamento objetiva enriquecer o timbre e a emissão do canto. Esse exercício vocal é baseado em cantar, principalmente, as vogais.

Na quarta etapa, o aluno será orientado em cantar o seu naipe ouvindo as demais vozes. Então, sendo ele tenor, cantará seu naipe ouvindo o naipe de soprano, alto e baixo.

Isso foi possível pois o programa usado possibilita o desligamento em tempo real dos naipes com um clique. A avaliação foi feita a partir das gravações do aluno cantando sua voz juntamente com as outras 3 vozes separadamente.

Na quinta etapa, ao aluno será solicitado a cantar a linha melódica do seu naipe, sem ouvir sua gravação e sim ouvir os demais naipes. A avaliação será a partir a gravação de sua voz enquanto ouve os demais naipes.

Na última etapa, a sexta, o aluno deverá enviar um trabalho escrito de conclusão da disciplina com suas impressões a partir da análise feita a partir do relatório de atividade enviado ao professor anteriormente.

Etapas	1	2	3	4	5	6
Conteúdo	Anato fisiologia de fonação	Aquecimento e classificação vocal	Aprender a cantar	Independência vocal I	Independência vocal II	Resumo
Exercício	Respiração: Cachorrinho, longa, temporizado, sopro e bocejado.	Vocalises: <i>bocca chiusa</i> , arpejo de 3 ^a , 5 ^a e 8 ^a em 'i' e 'o'. Iniciar o relatório de atividades.	Cantar sua voz (naipe) enquanto ouve sua voz.	Cantar a voz (naipe) enquanto ouve apenas a melodia (naipe de soprano). Caso o aluno seja soprano, este ouvirá a voz de alto.	Cantar a sua voz enquanto ouve as demais vozes simultaneamente.	Trabalho conclusão da disciplina. Concluir o relatório de experiências
Avaliação	Vídeos 1 e 2 - respiração e aquecimento corporal	Vídeos 3, 4 e 5 - 3 aquecimentos vocal propostos pelo professor; vídeo 6 – música de livre escolha.	Vídeo 7 – exercício de uníssono.	Vídeo 8 – exercício de dueto.	Vídeo 9 - exercício de canto coral realizado a 4 vozes.	Envio de arquivo em pdf.
Duração	6 horas	6 horas	3 horas	3 horas	3 horas	3 horas
Prazo	15 dias	15 dias	15 dias	15 dias	15 dias	15 dias

Tabela 5: Planificação das atividades de Canto Coral Virtual.

Fonte: Autor.

Nesse curso inicial de Canto Coral Virtual, espera-se que o aluno consiga cantar com desenvoltura o seu naipe apesar de estar ouvindo os demais naipes gravados, sem ouvir a voz guia.

Para tanto, é necessário o envio de 3 vídeos como cantor, da seguinte maneira: Supondo que o aluno seja tenor:

Vídeo 1: o aluno canta e grava tenor enquanto escuta a gravação de tenor na ferramenta digital.

Vídeo 2: o aluno canta e grava tenor enquanto escuta a gravação de soprano na ferramenta digital.

Vídeo 3: o aluno canta e grava tenor enquanto escuta as demais gravações na plataforma digital, sem escutar a sua.

Nesse processo o aluno deve auto avaliar-se antes do envio dos arquivos ao professor/tutor, assistindo ao seu vídeo gravado. Nessa ação de auto avaliação, espera-se que esse aluno desenvolva os critérios técnicos de avaliação externa que lhe serão úteis durante a sua atividade como professor especialista nessa atividade vocal, quando em atividades com seus alunos, instruído pelos *feedbacks* do professor/tutor durante sua formação de professor no curso de graduação.

CONCLUSÕES

Essa proposta apresenta os conteúdos de práticas vocais sob a perspectiva do cantor iniciante na atividade de Canto Coral, cuja auto avaliação é possível por tecnologia disponível na maior parte do país. Essa atividade visa aumentar a autonomia do aluno, preparando-o para a sala de aula presencial.

Para a implementação dessa proposta pedagógica, sugere-se o uso de ferramenta digital na forma de simulador. Uma ferramenta digital está sendo desenvolvida para atender a estratégia adotada neste trabalho, no intento de proporcionar uma experiência musical muito próxima da realidade para o aluno virtual. Além disso, a experiência pode ser mais significativa quanto mais os estes alunos forem nativos digitais, quando poderão superar facilmente as distâncias entre o real e o virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização e aplicação dos conteúdos iniciais da disciplina Canto Coral Virtual, procurou atender aos conteúdos mais demandados nas ementas dos cursos de licenciaturas em música pesquisados por Amato, Solti e Deutsch (2017).

Nessa configuração entendeu-se que, adicionando-se outras atividades aliadas às estratégias que as novas TIC proporcionam, o ambiente virtual poderia aproximar-se da realidade de uma sala de aula/ensaio de Canto Coral, onde os licenciados poderão encontrar presencialmente quando atuarem profissionalmente como professores/regentes dessa atividade.

Aos nativos digitais, as atividades lhes parecerão como um simulador virtual, com possível interação durante o período de elaboração dos exercícios devido ao *Snapchat*⁴ e *Web Conferense Rooms*⁵ disponibilizadas pelo curso, para sanar dúvidas durante o processo de aprendizado. Aos imigrantes digitais, o apoio da tutoria e/

4 *Snapchat*: é um aplicativo de mensagens com base de imagens, criado e desenvolvido por Evan Spiegel, Bobby Murphy e Reggie Brown, estudantes da Universidade Stanford.

5 *Web Conferense Rooms*: Sala virtual de reuniões.

ou *Chatbot*⁶, para apresentação das atividades no ambiente virtual e elucidação de suas dúvidas, farão a diferença para que esses não se sintam excluídos digitais e consigam cumprir todo o cronograma nos devidos prazos.

Considera-se que essa estratégia, com conteúdos pragmáticos e pedagógicos somados à ferramenta digital, possam ser usados em outros momentos da atividade coral com poucas adaptações, como por exemplo como apoio aos cantores de grupos presenciais, ou diletantes no âmbito do lazer.

Por fim, esse estudo não se cogita que o aluno considere o ato de cantar como dom ou talento inato, mas o considere como uma habilidade a ser praticada. Considera-se que com essa estratégia pedagógica sugerida o aluno obtenha uma experiência mínima com proficiência dos conteúdos da atividade para o exercício futuro da docência de práticas vocais coletivas.

REFERÊNCIAS

AMATO, D. C., SOLTI, E., DEUTSCH, S. (2017). Ensino de práticas vocais para um corpo virtual. X Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana XVI Simpósio Paulista de Educação Física (X CIEFMH e XVI SPEF). *Anais...* Unesp, Rio Claro. Disponível em: < <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ciefmh/resumo.php?idtrabalho=222>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BELLONI, M. L. (2009). Educação a distância. 5. ed. Campinas: Autores Associados.

BRÉSCIA, V. L. P. (2003). Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Editora Átomo.

CARVALHO, R. (1997). Regência Musical: teoria e estudos práticos. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves.

CUNHA, R. (2003). Jovens no espaço interativo da musicoterapia: O que objetivam por meio da linguagem musical. (Dissertação de mestrado) Psicologia da Universidade do Paraná. Curitiba. Disponível em: < <http://biblioteca-da-musicoterapia.com/biblioteca/arquivos/dissertacao/JOVENS%20NO%20ES%20PACO%20INTERATIVO%20DA%20MUSICOTERAPIA%20O%20QUE%20OBJETIVAM%20POR%20MEIO%20DA%20LINGUAGEM%20MUSICAL.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

DENIZ, M. (2001). Orfeonizar a Nação, o Canto Coral nos primeiros anos da Mocidade Portuguesa. Revista Portuguesa de Musicologia. Lisboa, Associação Portuguesa de Ciências Musicais, n.11, p.139-173.

FUCCI-AMATO, R. C. (2007). Villa-Lobos, nacionalismo e canto orfeônico: projetos musicais e educativos no governo Vargas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, p.210 –220, set.. Disponível em: <http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/didatica_musica/un26/links/didatica_un26_pg14_nacionalismo_canto_orfeonico.pdf>. Acesso em: 25 maio 2013.

_____ (2012). Escola e educação musical: (Des) Caminhos históricos e horizontes. Campinas-SP: Papirus, 138 p.

GOHN, D. M. (2011). Educação musical a distância: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez.

6 Chatbot (ou *chatterbot*) é um programa de computador que tenta simular um ser humano na conversação com as pessoas. O objetivo é responder as perguntas de tal forma que as pessoas tenham a impressão de estar conversando com outra pessoa e não com um programa de computador.

GOLDEMBERG, R. (2002). Educação Musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. Disponível em: < <http://www.samba-choro.com.br/debates/1033405862>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

GRINGS, B. (2011). O ensino de regência na formação do professor de música: um estudo com três cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil. (dissertação de mestrado em música) Uniesc. Florianópolis. Disponível em:< http://www.ceart.udesc.br/ppgmus/defesas/08dissertacao_bernardo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

JAEGER, W. (2003). Paidéia: a formação do homem grego. 4ª ed.. São Paulo: Martins Fontes.

KEARSLEY, G. (1997). The Virtual Professor: A Personal Case Study. Based upon a lecture given as a Distinguished Visitor at the University of Alberta, Oct 28. Disponível em:< <http://home.sprynet.com/~gkearsley/virtual.htm>>. Acesso em: maio 2012.

KERR, S. (2006). Carta Canto Coral. In LAKSCHEVITZ, E.. (org.) Ensaios – olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral. p. 198-238.

MANACORDA, M. A. (2002). História da educação: da Antiguidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez.

MENDES, L. K. A.; CASSINO, L. (2017). OS CONFLITOS EMOCIONAIS VIVENCIADOS PELOS ADOLESCENTES DURANTE O PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL. Revista Brasileira de Ciências da Vida, v. 5, n. 3, 2017. Disponível em:< <http://jornal.faculdadecienciasdavidacom.br/index.php/RBCV/article/view/314/108>>. Acesso em: 31 out. 2017.

MICHAELIS. (2009). Moderno Dicionário Inglês. Melhoramentos/UOL. Disponível em:<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php>>. Acesso em: 31 out. 2017.

MORAN, J.M. (1997). Como utilizar a internet na educação. Ciência da Informação, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 146-153.

_____. (2002) O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo. Recuperado em 2014. Disponível em:< <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. (2007). Educação a distância: uma visão integrada. Tradução: Roberto Gelman. São Paulo: Cengage Learning.

NOGUEIRA, M. A. (2016). Professor de música: legislação e formação em questão. Criar Educação, v. 5, n. 2. Disponível em:< <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/3067/2825>>. Acesso em: 31 out. 2017.

OLIVEIRA, J. M. de. (2016). O coral completo: Passos para montar, administrar e desenvolver um coral em sua igreja ou escola. Engenheiro Coelho, SP: Unaspres – Imprensa Universitária Adventista.

PENNA, M. (2012). Música(s) e seu ensino. 2ª ed. revisada e ampliada. Porto Alegre: Sulina.

PETERS, O. (2009). A educação a distância em transição: tendências e desafios. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos.

SCHLEMMER, E. (2010). Inovações? Tecnologias? na educação. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Org.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: Edufscar. p. 69-88.

SCHWARTZ, G. M.; AMATO, D. C. (2011). O movimento no canto coral: estética ou necessidade? Acta Científica, Engenheiro Coelho, v. 20, n. 3, p. 93-103, set/dez. Disponível em:< <http://revistas.unasp.edu.br/actacientifica/article/view/383>>. Acesso em: 13 maio 2016.

CRUZ, G. *ET AL* (1997). Canto, canção, cantoria: Como montar um coral infantil. 2. ed. rev e atual. São Paulo: SESC.

SOMBREIRA, S. (2013). Desafinando na escola. 1ª ed. Brasília: Musimed.

STRATHERN, P. (1997). Platão em 90 minutos. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar Editor Ltda., 1997.

VEEN, W.; VRAKKING, B. (2009). Homo zappiens: educando na era digital. Porto Alegre: ArtMed. 141 p.

VENDRUSCOLO, M. I. & BEHAR, P. A. (2016). Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. Educação, v. 39, n. 3, p. 302-311. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20666/0>>. Acesso em: 31 out. 2017.

ZANDER, O. (1987). Regência Coral. 3ª ed. Porto Alegre, RS: Sulina.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: ASPECTOS NEGATIVOS

Daniel Marcondes Gohn

UFSCar, Departamento de Artes e Comunicação
São Carlos / SP

RESUMO: O desenvolvimento das tecnologias digitais e da internet contribuiu com os processos de ensino e aprendizagem em todos os campos do conhecimento humano, transformando o cenário educacional por completo. Na área da música, as diversas ferramentas de acesso a conteúdos digitais e de produção sonora abriram um amplo leque de possibilidades para a educação. Percebemos que os aspectos positivos dessas tecnologias ficam aparentes de maneira óbvia, pelas facilidades criadas e pelo surgimento de novas oportunidades para aprendizados. No entanto, há que se ponderar que existem também aspectos negativos, que raramente são considerados ou destacados. Neste texto, são apontados alguns dos problemas envolvidos, a exemplo da dependência tecnológica, do excesso de informação, da ansiedade gerada pelas tecnologias, da rápida obsolescência de equipamentos eletrônicos e da transferência de responsabilidades aos aparatos digitais. Citando autores como Turkle (2011), Keen (2007), Carr (2010, 2014) e Postman (1993, 1985), que se debruçaram sobre a questão dos “efeitos colaterais” das tecnologias, a discussão

é direcionada para a música, propondo uma reflexão sobre as escolhas feitas em nossas práticas diárias.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia, educação musical, recursos digitais.

ABSTRACT: Developments in digital technologies and the internet have contributed to the processes of teaching and learning in all fields of human knowledge, transforming the education landscape completely. Within the music domain, the many tools available to access digital contents and for sonic productions have opened a vast array of possibilities for education. Positive aspects of those technologies are apparent in obvious ways, as facilities are created and new opportunities for learning arise. However, it should be pondered that negatives aspects also exist, but they are rarely considered. This text points to some of the problems involved, such as technological dependency, information overload, anxiety caused by technologies, fast obsolescence of electronic equipment and the transferring of responsibilities to our digital apparatus. Including views from authors like Turkle (2011), Keen (2007), Carr (2010, 2014) and Postman (1993, 1985), who have looked into the “collateral damage” caused by technologies, the discussion is directed towards music, suggesting some thought about the choices we make in our daily

practices.

KEYWORDS: technology, music education, digital resources.

1 | INTRODUÇÃO

Em meados da década de 1990, enquanto podíamos observar o desenvolvimento da internet, muitos pesquisadores ligados à área da educação discutiam os benefícios daquela nova fase da era digital, na qual a hipermídia seria mais utilizada nas comunicações e o pensamento ocorria em redes, não mais de forma puramente linear. Um mesmo conteúdo poderia ser apresentado de várias formas, a exemplo de textos que incorporavam *links* e podiam ser lidos em sequências diferentes, ou livros que ao invés de imagens fixas teriam vídeos e áudios como exemplos. O futuro da educação se mostrava bastante promissor e as possibilidades criavam um cenário completamente encantador.

Nos últimos vinte anos, o potencial das tecnologias digitais para a educação começou a ser explorado e não há dúvidas de que muitos dos aspectos positivos se confirmaram. No entanto, também há problemas que se revelaram, fazendo com que alguns dos autores que escreviam sobre esse assunto revessem suas ideias. Um desses casos é a americana Sherry Turkle, professora do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), que em 1995 publicou *Life on the Screen: identity in the age of the internet*. Analisando o impacto das tecnologias nas novas gerações, naquele momento as novas formas de aprender abriam um amplo leque de escolhas, em sua maioria com consequências de caráter favorável para o futuro. Tal pesquisadora serviu como referência importante nas discussões sobre a psicologia da educação, na interseção com o universo das tecnologias digitais. Em 2011, com o livro *Alone Together: why we expect more from technology and less from each other*, muitos daqueles conceitos foram repensados, a partir da popularização dos aparelhos celulares e de redes sociais como o Facebook. Ficava evidente que a comunicação trazida pelas redes tinha lados positivos e negativos, com interações superficiais e um enfraquecimento nas relações humanas. A imagem de várias pessoas sentadas em volta de uma mesa, sem conversar, todas olhando seus celulares, tornou-se comum. Da mesma forma, diante de espetáculos da natureza ou grandes eventos culturais e esportivos, as pessoas se acostumaram a olhar as pequenas telas de seus aparelhos, ao invés de apreciar diretamente a beleza do que tinham diante de si. As experiências compartilhadas pelas redes sociais mostravam qualidades bem diferentes daquelas da “vida real”. Ou seja, como o título do livro de Turkle (2011) colocou, estamos todos juntos, mas sozinhos.

Há muitos anos vários pesquisadores já observavam problemas no uso das tecnologias, tanto no campo das relações humanas, como na educação. Neil Postman (1993, 1985), por exemplo, foi um importante autor nesse sentido, embora sua morte

em 2003 não tenha permitido que acompanhasse ferramentas como o Facebook e o YouTube, ambas surgidas em 2005. Andrew Keen (2007) tem sido bastante crítico especialmente no que tange a esses recursos, afirmando que o poder de visibilidade das redes sociais dá voz a todos, misturando o bom e o ruim sem distinção, criando “exércitos de peritos” nos mais diversos temas. Na realidade, segundo esse autor, muitos não têm real conhecimento sobre o que estão falando, pois não tem formação suficiente ou condições de compreender o contexto de suas próprias opiniões. Ainda assim, podem criar *blogs* se apresentando como profundos entendedores dos assuntos, verdadeiros *experts*, mestres do nada.

Dentre as obras de Nicholas Carr, há duas que se destacam: uma análise sobre os efeitos no cérebro humano com o contínuo uso da internet (2010) e sobre os processos de automatização de diversas atividades que tradicionalmente eram realizadas por pessoas (2014). Vários exemplos são indicados, revelando como as tecnologias estão permeando um amplo espectro de experiências humanas. Durante viagens de avião, somos conduzidos por computadores, não mais por pilotos. Em consultas médicas nos Estados Unidos, prescrições de remédios são comumente realizadas por sistemas digitais, não mais pelas decisões de um médico. Na área da educação, respostas automáticas são utilizadas para corrigir trabalhos de alunos, sem que um professor indique alternativas para o aluno lapidar suas tarefas. É fundamental perceber que essas automatizações ocorrem a partir de programações de algoritmos, o que implica em escolhas, muitas vezes com resultados de lucros para determinados grupos. Quem faz tais escolhas? Quem ganha dinheiro com elas? E, além disso, de que forma nosso aprendizado sobre o mundo é modificado?

Direcionando essa discussão para o campo da educação musical, percebemos que os aspectos positivos das tecnologias ficam aparentes de maneira óbvia, pelas facilidades criadas e pelas novas oportunidades para aprendizados. No entanto, há que se considerar que existem também os aspectos negativos, que raramente são destacados ou considerados. Neste texto, iremos justamente apontar eventuais problemas no uso dos recursos digitais.

2 | QUANDO A TECNOLOGIA NOS DOMINA

O uso constante das tecnologias digitais fez com que transferíssemos para nossos aparelhos muitas atividades que antes realizávamos com nosso próprio esforço cognitivo. Um exemplo claro está nos recursos de GPS, em aplicativos como Google Maps ou Waze. Se no passado existia a responsabilidade de conhecer caminhos e rotas alternativas, no presente nosso senso de direção não é mais requisitado e, conseqüentemente, não é desenvolvido. Muitos indivíduos crescendo na era digital jamais irão experimentar a sensação de estarem perdidos, pois o aparelho celular servirá sempre como um guia incansável. Qual será o efeito disso nas gerações

futuras? É muito difícil prever.

Outro exemplo é o corretor ortográfico dos editores de texto como Microsoft Word. Conforme observou Carr (2014), inicialmente os corretores destacavam palavras que possivelmente estavam com a grafia incorreta, fazendo assim uma revisão do texto e nos dando uma aula no processo. Atualmente, em muitos casos os sistemas de correção automática simplesmente substituem as palavras consideradas “erradas”, sem dar oportunidade de decidir se existe erro de fato. Dessa forma, além do recurso causar inconvenientes frequentes, também não aprendemos nada. Pelo contrário, deixamos de prestar atenção na escrita, já que a ferramenta vai alterar as palavras para que fiquem corretas, em sua maioria. Ficamos um pouco mais “preguiçosos” a cada dia.

As práticas tradicionais de ditado e de composição, quaisquer sejam seus benefícios, parecem lentas e inconvenientes quando forçadas a competir com a facilidade e a velocidade do cortar-e-colar, do arrastar-e-largar, e do apontar-e-clicar (CARR, 2014, p. 101).

No campo da música, percebemos situações em que ocorre essa mesma “transferência de responsabilidades” aos sistemas digitais. Nos softwares de gravação sonora, há recursos como o *Melodyne*, que podem corrigir digitalmente uma voz cantada de forma errada, e assim, “afinar” o canto que originalmente estava desafinado. Uma máxima entre os produtores musicais é “*I’ll fix in the mix*”, ou seja, não importa o que eu registrar na gravação, é possível “consertar” depois, durante a mixagem. Para um jovem aprendiz da música, são consideráveis os dilemas decorrentes, pois para “ser cantor” não é mais necessário ser afinado. Basta ter um bom produtor e a tecnologia vai se encarregar do resto. Para que estudar muito, se para registrar minha performance (e fazer sucesso) não é realmente preciso cantar bem?

Quando criamos verdadeiras dependências das tecnologias digitais, somos dominados. Surgem perigos e armadilhas e assim o que anteriormente foi considerado totalmente benéfico mostra outra faceta. Como exemplo, podemos pensar na acessibilidade a vastos repositórios de conteúdos por meio da internet, que tem gerado a disseminação de conhecimento pelo mundo, mas que traz o excesso de informação, frequentemente fora de contexto. Logo, apesar de serem óbvios os benefícios de acessar a imensa quantidade de músicas que estão na Internet, devemos considerar também a superficialidade com que estamos ouvindo esse material.

Atualmente, a sedução de poder ouvir qualquer coisa em qualquer momento acaba nos impedindo de concentrar o foco da nossa atenção. Porque escutar um único disco várias vezes, se é possível ouvir as discografias completas de todos os artistas de que gosto? (GOHN; PLADEVALL, 2018, p. 19).

Mais uma vez, não sabemos quais serão as implicações para as gerações

futuras. O ato de escutar música, que durante décadas passadas implicava no uso de um suporte físico (como LP, CD ou fita cassete), repetidas vezes, para muitos jovens foi substituído por um acesso quase randômico, a partir do fluxo constante de redes sociais que apontam para links do YouTube. Ou seja, não há um limite que ajude a manter a atenção em determinado conteúdo musical, pois de fato há uma “sedução” na falsa ideia de que é possível ouvir “tudo”. Como o estudo da música será afetado no decorrer dos anos?

Ademais, quanto mais intensa é a nossa dependência tecnológica, mais forte é a necessidade de atualização constante de *softwares* e equipamentos de *hardware*. Somos dominados pela (in)compatibilidade de versões de programas ou por aparelhos obsoletos que não suportam os requisitos básicos dos programas mais recentes. Para acompanhar o avanço da tecnologia, é preciso comprar novas máquinas (computadores, celulares, *tablets*) e constantemente atualizar *drives* e sistemas operacionais. Tudo isso cria certo desconforto, com o qual temos que conviver para usufruir das ferramentas digitais. Possivelmente, a empolgação com todos os recursos disponíveis é transformada em preocupação, estimulando uma reavaliação sobre o que realmente queremos obter com o universo tecnológico.

Em relação à rápida obsolescência de *softwares* e *hardwares*, há que se destacar o desafio imposto aos professores de música. É fundamental compreender o uso das tecnologias pelas gerações mais jovens. Certamente, distribuir fitas cassete entre os alunos não é mais uma boa estratégia, embora tenha sido uma prática comum no passado. De que forma esses alunos escutam música hoje? Como organizam seus repertórios? Como entram em contato com novos artistas? Como podemos usar os novos procedimentos e ferramentas em nosso favor? Seria necessário investir em equipamentos o tempo todo para manter-se atualizado?

Felizmente, em muitas situações existem alternativas gratuitas para explorar os recursos disponíveis. Por exemplo, uma forma simples e eficiente para sugerir novos repertórios aos alunos é aproveitar a facilidade de acesso em serviços digitais, como a criação de *playlists* no YouTube ou indicações no Spotify. Esse último é um serviço de *streaming* pelo qual paga-se uma mensalidade para acessar o acervo completo de músicas, mas é possível usar alguns de seus recursos gratuitamente, como indicar uma determinada música que outra pessoa poderá ouvir sem pagamento. Sem a assinatura do serviço, há limitações de uso e propagandas obrigatórias, mas ainda assim é uma ferramenta bastante útil. No entanto, muitos professores se mantêm distantes dessas alternativas, por acreditar que são complicadas ou nem saberem que existem. Dessa forma, cria-se uma barreira geracional. Permanecendo alheio às práticas musicais de seus pupilos, o professor também fica, de certa maneira, dominado pelas tecnologias.

3 | TECNOLOGIAS DE ACESSO E TECNOLOGIAS DE PRODUÇÃO

Aspectos negativos das tecnologias existem em todas as áreas da experiência humana, incluindo a educação musical, mas também o mesmo pode ser dito sobre os benefícios das facilidades tecnológicas. Entre aquelas que podem ser apontadas, destacam-se as possibilidades de acesso e as de produção. Por “acesso”, podemos compreender a facilidade de encontrar e ouvir conteúdos musicais, de maneira cada vez mais simples. Com a digitalização do som e o posterior surgimento de vários formatos de arquivos sonoros, entre os quais o mp3, foi aberta a porta para a transmissão de músicas via internet. Atualmente, muitas formas de acesso não demandam que arquivos sejam baixados, mas sim ouvidos diretamente dos servidores das redes. Muitas pessoas escutam música exclusivamente pelo YouTube, outras utilizam somente serviços como o Spotify.

Esses são casos em que a digitalização facilita algo que já acontecia: a escuta de conteúdos musicais. A reprodução musical por meio de aparelhos existe desde o final do século XIX, primeiramente com os cilindros de cera no fonógrafo, depois com os discos do gramofone e posteriormente com outros suportes físicos. A imaterialidade do meio digital faz uma grande diferença, mas a prática de ouvir a música continua sendo a mesma. Mas, além disso, também há novas formas de acesso, que jamais seriam possíveis sem as ferramentas digitais. Aplicativos para celulares como Soundhound e Shazam, por exemplo, fazem o reconhecimento de músicas em bancos de dados on-line, indicando título e compositor, com links de vídeos, letras e imagens dos intérpretes. Basta apontar o aparelho celular para uma música, seja a partir de uma gravação ou com o cantarolar da melodia. Essa é uma possibilidade nova, que amplia consideravelmente o alcance que a tecnologia nos proporciona (GOHN, 2015).

Independente se o avanço digital cria uma nova situação ou não, a consequência é sempre uma maior circulação de dados. Além da superficialidade na escuta que já foi mencionada, toda essa facilidade de acesso resulta em uma grande dose de ansiedade. O enorme controle que temos sobre a música, que toca quando e onde escolhemos, nos torna impacientes e desatentos. Podemos observar uma realidade paralela em relação à televisão: o sistema de televisão a cabo oferece centenas de canais, mas a experiência cotidiana mostra que é comum que pessoas mudem rapidamente entre todos eles, afirmando que “não tem nada para assistir”. Diante da vastidão de opções, a dificuldade de manter o foco é a mesma que enfrentamos no universo musical.

Assim como as pessoas ficam aflitas se não conseguem contato com alguém, quando fazem algumas ligações no celular e a outra parte não responde, também reclamamos se a tecnologia falha para nos dar a música que queremos. Não temos mais paciência para um *download* lento, não conseguimos mais ouvir nada com atenção e perdemos a noção do tempo que demora para “absorver” a obra de um artista. Reflita sobre o fato de que jamais sentiremos de novo a sensação de

chegar em casa correndo para “matar a vontade” de ouvir um disco. Estamos desaprendendo o que significa a palavra “esperar” (GOHN; PLADEVALL, 2018, p. 20).

Outro tipo de controle que temos sobre a música reside nos parâmetros da escuta mediada por aparelhos de reprodução sonora, a exemplo dos comandos para intensificar determinadas frequências sonoras e reduzir outras. No passado, era comum encontrar somente botões de “graves” e “agudos”, depois surgiram equalizadores com o controle independente de várias faixas de frequências. Com disso, é possível incrementar as frequências baixas de uma música e destacar a sonoridade do contrabaixo, ou reduzir ruídos indesejados nas frequências altas, entre várias situações imagináveis. Paradoxalmente, com o aumento da facilidade de acesso que foi comentado nos parágrafos anteriores, perdemos muitos desses controles da escuta. Por exemplo, na prática comum de ouvir música pelo celular utilizando o YouTube, em geral não há equalizadores, o som está comprimido e dependemos da qualidade dos fones de ouvido (ou dos alto-falantes do próprio aparelho).

Por outro lado, também no controle sonoro os equipamentos digitais deram origem a situações que não existiam antes. Isso fica demonstrado nas produções de artistas que, ao invés de “álbuns”, criaram aplicativos com suas músicas. “Biophilia”, da cantora islandesa Bjork, e “Music Tiles”, do britânico Peter Gabriel, são casos em que o ouvinte pode interferir nos parâmetros da música e definir seu próprio *remix* das obras. Nesse cenário em que o material é interativo, cria-se a noção de que o conceito de “álbum” pode ser mais do que uma colagem de músicas, representando “uma visão artística que pode incluir arte, fotografia, letras, vídeo, animação, jogos, redes sociais e crucialmente a interação” (PATERSON et al, 2016, p. 196).

Percebemos que a expressão artística não tem limites e que a ideia de “obra aberta” sugerida por Umberto Eco (2015) é consolidada, não apenas pela participação de um intérprete, mas também do ouvinte. Percebemos também que nesse cenário de produção digital a compreensão da trajetória musical dos artistas foi dificultada. No passado, se determinado conjunto musical produzia um “álbum” a cada ano, tínhamos um claro mapa de seu desenvolvimento sonoro; na atualidade, a produção do mesmo grupo provavelmente estará diluída no universo digital. Ou seja, cada vez mais os suportes físicos que “condensam” a obra musical estão sendo substituídos por formas “etéreas” de distribuição. Muitos artistas lançam músicas de forma isolada, continuamente, sem que representem o amadurecimento de um período longo.

Fizemos referência aqui a artistas que escolheram o direcionamento de suas músicas para a interatividade. Com os recursos digitais, obviamente, é possível que a obra de qualquer artista seja *remixada*. Usando um *software* gratuito como o Audacity, é possível alterar a velocidade da reprodução sonora, sem afetar as alturas (*pitch*), ou fazer o inverso; copiar, recortar e colar trechos da peça em qualquer ordem; ou criar *loops* para que determinados compassos (ou parte de compassos) sejam repetidos

indefinidamente. Nesse contexto em que o ouvinte mergulha em experimentações sonoras, são muitas as possibilidades para a aprendizagem musical. Temos um campo fértil para o estudo de forma, arranjo, andamento e frequências, entre outros assuntos.

Além dessas tecnologias de acesso e suas formas de controle sonoro, constatamos o surgimento de diversas tecnologias de produção, que permitem criar e gravar músicas com baixo custo e grande facilidade. Nesse sentido, um dos recursos mais transformadores é o gravador digital existente em aparelhos celulares. Com ele, podemos registrar performances de nossos alunos e compartilhá-las pelas redes sociais. Essa é uma produção “fora da máquina”, ou seja, a tecnologia serve para captar a música que realizamos, para que depois ela seja analisada, discutida e possivelmente lapidada. Novamente, trata-se de algo que já existia e foi facilitado. Mas, extrapolando essa ideia, surgem as produções “dentro da máquina”, com instrumentos virtuais que são cada vez mais comuns em computadores, celulares e *tablets*. Apontar detalhes desse tema foge ao escopo do presente texto, mas podemos trabalhar com a noção de que, com instrumentos virtuais, o som é produzido eletronicamente pelo processamento digital (ao invés de vibrações acústicas no mundo físico) e controlado por algum tipo de interface. Esse controle pode ser feito de diferentes maneiras, seja com instrumentos eletrônicos acoplados (teclado, bateria, etc.) ou com cliques no *mouse* ou toques nas telas dos aparelhos. Buscas simples na internet nos levam a aplicativos com diversas formas de interação, a exemplo daqueles que transformam desenhos em sons.

Muitas atividades educacionais podem ser planejadas com essas ferramentas, ampliando o campo de trabalho da educação musical (GOHN, 2015). O fator inclusivo é definitivo: não é mais preciso desenvolver a capacidade de tocar um instrumento musical para que seja possível fazer música. Haveria implicações negativas que devem ser consideradas? Ao passo em que a facilidade de produção servirá de entrada na música para muitos, também poderá desestimular outros a estudarem os instrumentos musicais tradicionais. Certo é que o caminho é irreversível: produzir música sempre será mais fácil no futuro do que jamais foi em épocas passadas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto foram colocadas algumas problemáticas geradas pelos avanços tecnológicos no campo da educação musical. Os aspectos positivos de tais desenvolvimentos comumente ficam aparentes e são destacados na literatura científica. Entretanto, nem sempre os efeitos colaterais são notados ou discutidos. Da mesma forma que os autores aqui citados, devemos buscar um equilíbrio entre a inevitabilidade do uso das facilidades tecnológicas e a percepção de eventuais problemas causados por elas. Compreender as realidades digitais em que as gerações mais jovens vivem não implica em se entregar sem restrições às ferramentas disponíveis, muito menos

em adotar todas as práticas que percebemos entre a juventude.

Assim, as redes sociais podem ser usadas por professores para comunicações com seus alunos, formando grupos on-line especificamente destinados a disciplinas, para compartilhar repertórios e materiais diversos, ajudando-os a direcionar o foco de sua atenção. Aplicativos podem ser usados para produções “dentro” e “fora” das máquinas, estimulando um envolvimento contínuo com a música. Programas como o Audacity podem ser usados para experimentações com efeitos digitais e gravações multipistas, dando um quadro realista dos processos que envolvem a música industrializada.

Ao mesmo tempo, é importante a compreensão de que os avanços tecnológicos são resultantes de escolhas de indivíduos, que geralmente representam empresas, para buscar lucros financeiros. As alternativas criadas são fruto dessas escolhas. Ao criarmos dependências das ferramentas digitais, corremos o risco de que sejam modificadas sem aviso prévio, deixando-nos desprotegidos. Muitos *websites* oferecem recursos que podemos incorporar em nossas aulas, mas não há garantias de que irão funcionar exatamente da mesma forma, na próxima vez em que nossos computadores forem ligados. Vários são os casos em que serviços gratuitos deixam ser disponíveis, a exemplo do editor de partituras Finale, que no passado já teve uma versão chamada Notepad, durante anos oferecida sem custos aos usuários. Atualmente, não é mais possível utilizar esse *software* sem investimentos financeiros, ao menos de maneira legal.

Essas questões são relevantes e devem ser observadas, mas talvez o maior perigo que a tecnologia nos apresente é a acomodação. Silenciosa, lenta e muitas vezes imperceptível acomodação. Aos poucos, transferimos a responsabilidade do que fazíamos para que as máquinas façam as mesmas tarefas, e nesse processo vamos perdendo capacidades fundamentais. O senso de direção de quem utiliza sistemas de GPS para todo e qualquer deslocamento não é o mesmo, pois se abandona o hábito de prestar atenção nos caminhos percorridos. O rigor do músico que se acostuma a modificar suas performances com correções digitais também não será o mesmo, pois seu objetivo deixa de ser unicamente a melhor performance possível. Os exemplos são muitos, da calculadora eletrônica que “nos salva” da tabuada ao corretor ortográfico que modifica o texto sem nos avisar. Aos poucos, vamos permitindo que a acomodação tome conta, sempre aceitando a facilidade em troca de algo. Conforme Carr (2014) deixa claro abaixo, nós temos a escolha de dizer “não” às tecnologias, mas qualquer recusa vai se tornando cada vez mais difícil.

Na medida em que os programas de computador ganham mais influência sobre nós – moldando a forma em que trabalhamos, as informações que vemos, as rotas em que viajamos, nossas interações com os outros – eles se transformam em um tipo de controle remoto. Diferentemente de robôs ou drones, nós temos a liberdade de rejeitar as instruções ou sugestões dos *softwares*. É difícil, no entanto, escapar de sua influência. Quando abrimos um aplicativo, pedimos para ser guiados – nos colocamos aos cuidados da máquina (p. 204).

Não se espera que a calculadora e demais recursos tecnológicos deixem de ser usados, obviamente. No entanto, é importante reconhecer que seu apoio constante pode prejudicar o desenvolvimento do raciocínio matemático, assim como outras ferramentas podem afetar diversas áreas, incluindo o desenvolvimento artístico e sensível. Dessa maneira, com a percepção tanto das possibilidades como dos perigos, saberemos melhor quais perguntas devem ser feitas, se deve haver um limite no uso de determinado recurso, e quais atividades nos ajudarão a buscar equilíbrio e a evitar a acomodação.

REFERÊNCIAS

CARR, Nicholas. **The Glass Cage**. How our computers are changing us. New York: W.W. Norton & Company, 2014.

_____. **The Shallows**. What the internet is doing to our brains. New York: W.W. Norton & Company, 2010.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

KEEN, Andrew. **The cult of the amateur**. How Blogs, MySpace, YouTube, and the rest of today's user-generated media are destroying our economy, our culture, and our values. New York: Doubleday, 2007.

GOHN, Daniel Marcondes; PLADEVALL, Jayme. **No Mundo da Bateria**: conceitos, ideias e composições. São Paulo: Editora Som, 2018.

GOHN, Daniel Marcondes. Educação musical com as tecnologias da EaD. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. (Orgs.). **Música e Educação**. Série Diálogos com o Som. 1ed. Barbacena - MG: EdUEMG, 2015, v. 2, p. 157-169.

PATERSON et al. Interactive digital music: enhancing listener engagement with commercial music. In: HEPWORTH-SAWYER, Russ; HODGSON, Jay.; PATERSON, Justin; TOULSON, Rob. **Innovation in music II**. Shoreham-by-sea: Future Technology Press, 2016.

POSTMAN, Neil. **Technopoly**: the surrender of culture to technology. New York: Vintage Books, 1993.

_____. **Amusing ourselves to death**: public discourse in the age of show business. New York: Penguin books, 1985.

TURKLE, Sherry. **Alone Together**. Why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books, 2011.

_____. **Life on the Screen**: identity in the age of the internet. New York: Simon & Schuster, 1995.

PRÁTICA DE CONJUNTO NOS ESTÁGIOS INICIAIS DE FORMAÇÃO MUSICAL: UMA PROPOSTA INTEGRADORA

Daniel Augusto Oliveira Machado

Escola de Música da UFMG; Fundação de Educação Artística - danielaugustoom@gmail.com
Belo Horizonte – MG

RESUMO: A prática de conjunto pode ser uma das mais eficientes formas de se adquirir conhecimentos musicais. Partindo do princípio de que todos podem fazer música coletivamente, o objetivo do presente estudo é relatar uma experiência de prática de conjunto conduzida com uma turma de dezesseis alunos iniciantes nos estudos musicais formais. Os depoimentos dos alunos sobre as atividades realizadas em sala de aula sugerem que a experiência da prática de conjunto não só é possível, como também é desejável e importante para um processo de formação musical efetivo e prazeroso.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de conjunto. Formação musical. Integração. Educação musical.

ABSTRACT: Music ensemble can be one of the most effective ways to acquire musical knowledge. Assuming that everyone can make music collectively, the purpose of this study is to report a music ensemble experience conducted with a group of sixteen newcomers in formal music studies. The students' statements about

classroom activities suggest that the experience of music ensemble is not only possible, but also desirable and important for an effective and enjoyable musical training process.

KEYWORDS: Music ensemble. Musical training process. Integration. Music education.

1 | INTRODUÇÃO

A prática de conjunto pode ser uma das mais eficientes formas de se adquirir conhecimentos musicais, até mesmo nos estágios iniciais da formação musical. Como Bastião (2012, p. 60), entendo que a prática de conjunto instrumental ou vocal pode ser uma rica e eficiente estratégia metodológica para a educação musical e para o educador musical, pois, “[...] envolvendo diversas formações musicais, favorece o trabalho em diversos contextos educacionais e com alunos de diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento musical. Por meio dessa prática grupal, o ensino instrumental torna-se mais dinâmico e prazeroso [...]” (BASTIÃO, 2012, p. 60).

Embora algumas pedagogias (Dalcroze, Kodály, entre outros) foquem no ensino e aprendizagem da música através do canto, sem a presença de instrumentos musicais

no início dos estudos (pesquisa sobre o assunto realizada em: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: InterSaberes, 2012.), sabe-se que boa parte dos alunos que começam a estudar música anseia por aprender a tocar um instrumento musical de imediato. É sabido que muitos músicos profissionais iniciaram seus estudos tocando em conjuntos musicais, e com eles aprenderam muito do que hoje fazem e, em alguns casos, ensinam. Quando a prática antecede a teoria, quando a experiência antecede o conceito, o aprendizado torna-se mais prazeroso e eficiente. Partindo dessa premissa, podemos sugerir que, se for do interesse do aluno, a introdução da prática de conjunto nas primeiras etapas de sua formação musical é bem-vinda.

Ao se referir à prática coral, Figueiredo (2005, p. 336) lembra que essa atividade “[...] pode contribuir para a ampliação do universo sonoro dos participantes através da realização de repertório diversificado [...]” e “[...] pode relacionar-se a experiências de performance em grupo através de apresentações públicas dos trabalhos realizados [...]”. Da mesma forma, a prática de conjunto pode ter funções semelhantes.

Partindo do princípio de que todos podem fazer música coletivamente nos estágios iniciais da formação musical, resolvi colocar essa ideia à prova em uma experiência prática conduzida com uma turma iniciante nos estudos musicais formais, com dezesseis alunos adultos (com idades entre dezoito e quarenta e cinco anos), no contexto da escola Fundação de Educação Artística (Belo Horizonte / MG), que oferece cursos livres de música. De início, a prática de conjunto não estava prevista para ser abordada naquele primeiro semestre do curso de musicalização oferecido pela FEA, mas ao perceber nos alunos um grande interesse pelo assunto, tomei a liberdade de reservar as duas últimas aulas do semestre para conduzir uma prática de conjunto com aquela turma iniciante nos estudos musicais formais.

Em duas aulas com duração de noventa minutos cada, aprendemos e desenvolvemos um arranjo para uma canção brasileira escolhida pelos alunos. Ao final do segundo encontro, realizamos uma apresentação na Sala Sergio Magnani (FEA, Belo Horizonte / MG). O registro em vídeo dessa apresentação está disponível no YouTube: <https://youtu.be/kvT4WE3wp70>. Após a conclusão dessas atividades e da produção do vídeo, os alunos participantes responderam a um questionário que visava colher suas percepções sobre essa experiência com a prática de conjunto naquele momento de sua formação musical.

A seguir, passarei à descrição das atividades e, em seguida, buscarei dar visibilidade às principais respostas dos alunos que elucidam as discussões propostas. Os dados coletados, como veremos, revelam a percepção dos alunos sobre o que aprenderam ao longo do processo de preparação – elaboração e ensaio – arranjo (Aula 1), ao longo da apresentação/gravação do arranjo (Aula 2) e ao assistir ao vídeo da apresentação.

2 | DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE CONJUNTO DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Aula 1:

No início da primeira das duas aulas, pedi aos alunos que escolhessem uma música para desenvolvermos um arranjo que aquela turma pudesse tocar. Escolheram a canção brasileira Asa Branca (Luiz Gonzaga & Humberto Teixeira) para aprenderem e tocarem em grupo. Antes de passarmos aos instrumentos, os alunos aprenderam a música escolhida primeiro por meio do canto e da percussão corporal. Os alunos cantaram:

A musical score for the main melody of 'Asa Branca' in G major. The melody is written on a single staff in treble clef. It begins with a piano (*p*) dynamic. The notes are: quarter rest, quarter G, quarter A, quarter B, quarter C, quarter D, quarter E, quarter F#, quarter G. The lyrics are: 'Quan-do o-lhei a ter-ra ar-den-do Qual fo-guei-ra de São João'. Chords G, C, Cm, G, D7, and G are indicated above the staff.

Figura 1: melodia principal (trecho)

Por se tratar de uma canção brasileira bem popular, todos os alunos já conheciam a melodia.

A musical score for an additional vocal line in G major. The melody is written on a single staff in treble clef. It begins with a piano (*p*) dynamic. The notes are: quarter G, quarter A, quarter B, quarter C, quarter D, quarter E, quarter F#, quarter G. The lyrics are: 'Eu per-gun-tei a Deus do céu, ai, Por que ta-ma-nha ju-di-a-ção'. Chords G/F, C/E, Cm/Eb, D7, and G are indicated above the staff.

Figura 2: voz adicional (melodia superior) na repetição da 2ª parte da melodia

Para abrir o vocal, escolhi o verso que é repetida na música. Dessa forma, a repetição soaria diferente, mais densa com o acréscimo da segunda voz praticamente paralela à melodia principal, movimentando-se quase sempre por terças paralelas, em um procedimento quase intuitivo e de fácil aprendizado.

A musical score for the bass line of 'Asa Branca' in G major. It consists of two staves: a treble clef staff for the melody and a bass clef staff for the bass line. The melody is the same as in Figure 1. The bass line consists of quarter notes: G, A, B, C, D, E, F#, G. The lyrics are: 'Quan-do o-lhei a ter-ra ar-den-do Qual fo-guei-ra de São João'. Chords G, C, Cm, G, D7, and G are indicated above the treble staff.

Figura 3: linha do baixo

Cantar os baixos dos acordes escolhidos (vocalizando, com “tum-dum”) levou os alunos a perceberem a base da estrutura harmônica, com os acordes escolhidos. Em seguida, tocamos o ritmo do baião com percussão corporal.



Figura 4: baião com percussão corporal

Os alunos experimentaram o baião primeiro no corpo, executando o ritmo de baião com percussão corporal, depois o transferindo para os instrumentos de percussão disponíveis (bateria, cajon, chocalho, clava, tambor etc.).

Dessa forma, tendo passado por essas etapas, todos os alunos puderam ter uma noção geral dos componentes básicos da música escolhida. Durante todo o processo de ensino e aprendizagem da música, nenhum tipo de notação musical foi utilizado, ou seja, os alunos puderam experimentar e treinar a habilidade de aprender e tocar de ouvido. Como a letra da canção é bastante extensa, eu forneci aos alunos uma folha com as cinco estrofes da música, além de espaço em branco para que pudessem fazer algumas anotações pessoais referentes ao arranjo que seria elaborado.

Após fazer um rápido mapeamento do instrumental disponível (alguns instrumentos pertenciam aos alunos, outros à escola), defini com os alunos, de acordo com seus próprios interesses, o instrumento que cada um tocaria. Dei início ao processo de elaboração do arranjo, buscando sempre ideias para chegar a uma proposta praticável para aquela turma. Havia na turma, por exemplo, alunos que estavam tendo os primeiros contatos com violão, violoncelo e instrumentos de percussão. Nesse caso, era fundamental que o arranjo ficasse acessível para esses alunos. Um dos pontos decisivos para isso acontecer foi a escolha da tonalidade de G (sol maior), aproveitando a possibilidade de maior uso das cordas soltas dos instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo, contrabaixo e violão).

É válido destacar que, embora a turma fosse iniciante no curso livre de formação musical oferecido pela FEA, alguns alunos já tinham uma experiência prática em alguns instrumentos, por terem tomado aulas particulares ou aprendido por conta própria, principalmente por meio de vídeos na internet, ou ainda com a ajuda de amigos. Foi o caso, por exemplo, dos alunos que tocaram os instrumentos do naipe das cordas: violino, viola, violoncelo I e contrabaixo. Com a base que tinham, esses alunos puderam trabalhar a música nesses instrumentos, mas de uma forma nova para eles: sem uso de partitura tradicional.

Ao final da aula, tocamos algumas vezes a música inteira até que todos ganhassem segurança com ela.

Aula 2:

Na segunda e última aula, antes de partirmos para a gravação (registro em vídeo), nós nos concentramos em repassar e reforçar o que foi aprendido na aula anterior, e então passamos a experimentar as várias possibilidades de combinação e valorização dos instrumentos presentes no grupo. Ao pensarmos na forma e estrutura do arranjo, procuramos dar atenção e espaço para todos os instrumentos aparecerem de forma

equilibrada, alternando e variando a instrumentação em cada estrofe da música. Uma vez que a melodia principal é repetida cinco vezes com diferentes estrofes, tivemos a chance de explorar, de forma equilibrada, diferentes instrumentações em cada uma das repetições da melodia principal, de forma a valorizar todos os instrumentos presentes no grupo: 1ª estrofe: vozes, piano, bateria, violino, viola, violoncelos I e II e contrabaixo. 2ª estrofe (*Tutti*): vozes, violão, piano, triângulo, chocalho, clava, zabumba, bateria, violino, viola, violoncelos I e II e contrabaixo. 3ª estrofe: vozes, violão e violino. 4ª estrofe: vozes, violão, piano, zabumba, bateria, violino, viola, violoncelos I e II e contrabaixo. 5ª estrofe (*Tutti*): vozes, violão, piano, triângulo, chocalho, clava, zabumba, bateria, violino, viola, violoncelos I e II e contrabaixo.

Por fim, tocamos a música inteira algumas vezes para que todos ficassem seguros com o arranjo e em seguida fizemos a gravação, fechando o processo. Foi interessante notar que a iminência de uma apresentação/gravação funcionou como uma forte motivação para o trabalho concentrado, sem, no entanto, tirar o prazer da atividade realizada.

3 | CONHECIMENTOS E HABILIDADES MUSICAIS E EXTRAMUSICAIS ADQUIRIDAS NA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE CONJUNTO

Dos dezesseis alunos participantes da experiência aqui relatada, de acordo com seus depoimentos com relação à experiência anterior com a prática de conjunto, metade da turma nunca havia tocado em grupo, enquanto a outra parte havia tocado em conjuntos musicais, no geral de forma intermitente. Além disso, a experiência de tocar em um grupo de dezesseis integrantes com perfis heterogêneos foi inédita para todos. Como Joly & Joly (2014, p. 80), entendo que “É nessa diversidade que acreditamos existir um potencial de ensino e de aprendizagem específico”. No quadro seguinte, agrupei as respostas dos alunos organizadas em categorias de conhecimento/habilidade musicais e extramusicais adquiridos. Ao responderem e devolverem o questionário aplicado, os alunos concordaram com a divulgação de suas opiniões neste estudo.

Arranjo e instrumentação

Dilmar Júnior (contrabaixo acústico): Ao longo do processo pude entender melhor como funciona cada instrumento em conjunto. Também nunca tinha passado por uma gravação, então foi maravilhoso poder ver como é feita.

Mércia Castro (voz e percussão): Observei que criamos um movimento na música para que o ouvinte possa se surpreender em cada parte. Ainda que a melodia se repita em várias estrofes, pode-se perceber que em cada uma delas instrumentos distintos se destacam. Eu conheci mais de perto alguns instrumentos, como o violoncelo, contrabaixo e viola. Ficou mais claro que instrumentos diferentes, de sons e timbres diferentes, podem se encaixar muito bem numa música popular.

Ronaldo Pinheiro (violão): Comecei a entender melhor a função de cada instrumento dentro do grupo e no arranjo.

Yolanda Gonçalves (viola): Ao longo da apresentação eu aprendi que cada instrumento tem sua função para o preenchimento da música.

Autoavaliação

Dilmar Júnior (contrabaixo acústico): Depois de assistir ao vídeo da apresentação, pude notar os pontos melhores da apresentação e os que não fui tão bem, então pude entender que gravar e rever é uma ótima estratégia para melhorar e cada vez mais se aproximar de uma apresentação perfeita. As repetições nos fizeram melhorar muito.

Fernanda Godoy (guitarra): Antes eu me considerava uma guitarrista muito fraca para convidar alguém para fazer um som. Percebi que é já possível fazer um som de uma maneira casual e descontraída.

Pedro Santos (zabumba): Ficou nítida a evolução de todos os alunos da primeira para a segunda aula.

Rafael Prates (voz e percussão): Tudo isso me inspirou a ir além e buscar desenvolver mais e melhor aquilo que acredito.

Colegismo, inclusão e trabalho em equipe

Bernardo Campolina (voz e percussão): Entendi a importância do grupo em se auto ajudar. A postura do grupo é algo importante, todos agindo de maneira muito respeitosa com os colegas o que garante àqueles que possuem um pouco mais de dificuldade (meu caso) um conforto para continuar e tentar fazer o melhor.

Fernanda Godoy (guitarra): Quando a ideia foi lançada, as expressões e comportamentos me pareciam de timidez, insegurança, ansiedade etc. Na medida em que você foi conduzindo a aula, eu vi sorrisos e olhos brilhando. A disposição e o respeito de todos foi o que mais fez a *good vibe* fluir. O fato de ver pessoas que ainda nem sabem pegar direito no instrumento fazendo o som acontecer foi incrível.

Glória Costa (violino): Outro grande aprendizado foi perceber que cada um é importante, o todo se sobrepõe às partes, mas não prescinde delas.

Jaiza Lobo (violoncelo): Achei a experiência super válida, já que eu só havia tocado meu instrumento em casa ou na aula de violoncelo. Na primeira aula eu me senti um pouco amedrontada de tocar na frente de outras pessoas um instrumento que ainda estava tentando criar intimidade. Já na segunda aula eu me senti mais à vontade, e mesmo com as dificuldades decorrentes da pouca familiaridade com o instrumento, pude sentir a música, interagir com os colegas (ouvir o som dos outros instrumentos), aproveitar melhor o momento.

Laís Rodrigues (voz e percussão): Aprendi que a união é fundamental para que o grupo trabalhe em harmonia.

Mércia Castro (voz e percussão): Foi um trabalho sensacional! O professor nos conduziu muito bem. Mesmo em níveis de experiência diferentes, uns já tocando há algum tempo, outros iniciando os estudos em um instrumento e até mesmo na musicalização, nós conseguimos compreender a proposta, criar o arranjo e executar a música.

Pedro Santos (zabumba): Foi interessante ver que, mesmo com músicos que sequer convivem (como banda), de idades diferentes, com pouco conhecimento um do outro, muitos iniciantes nos seus instrumentos (inclusive eu, que toquei zabumba pela primeira vez), obtivemos um resultado bom, num curto espaço de tempo. Confirmei que a música tocada, em conjunto, necessita da integração, empatia, sincronia e criatividade de todos.

Expressão e interpretação
<p>Débora Araújo (violoncelo): Aprendi a tocar de modo a sentir a música dentro de mim, e sei que dessa forma consigo transmitir para as pessoas que a música não é só ritmo ou notas, mas principalmente sentimento.</p> <p>Dilmar Júnior (contrabaixo acústico): Foi uma das vezes mais prazerosas que toquei e com certeza cresci bastante musicalmente e pessoalmente.</p> <p>Yolanda Gonçalves (viola): A segunda aula me permitiu sentir como é estar em uma apresentação e em uma gravação. Concedeu também, ver e participar da integração dos alunos.</p>
Percepção musical e escuta ativa
<p>Adélcio Moreira (violão): Achei muito importante vivenciar o ritmo do baião, corporalmente antes de tentar reproduzi-lo no violão.</p> <p>Bernardo Campolina (voz e percussão): A experiência alterou completamente a minha percepção em relação aos instrumentos para entrar com a voz no momento correto.</p> <p>David Paim (bateria): Aprendi a valorizar a necessidade de ouvir cada instrumento em conjunto, sabendo o espaço de cada som no arranjo para que a música aconteça.</p> <p>Fernanda Godoy (guitarra): Gostei também de sentir que meus ouvidos ampliaram a percepção dos sons no entorno. Em vários momentos fui tentando escutar não só o meu instrumento, mas o dos colegas também.</p> <p>Haroldo Andrade (voz e percussão): Entendi que o volume deve estar de uma forma tal que seja possível discernir todos os instrumentos em harmonia no conjunto.</p> <p>Laís Rodrigues (voz e percussão): Aprendi que a concentração, atenção e a percepção de pequenos detalhes são importantes para o trabalho em conjunto.</p>
Segurança para se apresentar em público
<p>Adélcio Moreira (violão): A prática em conjunto ajuda a construir a segurança necessária para se apresentar em público.</p> <p>Bernardo Campolina (voz e percussão): Gostei muito da experiência. Apesar de lidar com público o tempo todo – pois sou professor – a experiência de um palco e de uma gravação foram algo inédito e bastante diferente em relação a uma sala de aula convencional.</p> <p>Glória Costa (violino): Neste segundo encontro enfrentei o medo. Aprendi que a concentração e o treinamento são, a meu ver, fundamentais para tocar em conjunto. Apesar do pouco tempo de ensaio, o resultado foi surpreendente.</p>

Tabela 1: conhecimentos e habilidades musicais e extramusicais adquiridas na experiência prática de conjunto

4 | CONCLUSÕES

A validade deste estudo pode estar relacionada ao próprio ponto de vista dos alunos, que são, em última análise, a ponta final da profissão e do trabalho do educador musical. Acredito não haver outro argumento mais importante para tal constatação do que a percepção dos próprios alunos a respeito de uma experiência por eles vivenciada. Assim, é possível verificar que a experiência da prática de conjunto nos estágios iniciais da formação musical não só é possível como também é desejável e importante para um processo de formação musical efetivo e prazeroso para os alunos.

Pela experiência aqui relatada e também pela minha própria, eu concordo e

entendo que não é má ideia ter os primeiros contatos com a música por meio de um instrumento musical. A palavra “instrumento” tem sua origem etimológica no latim, *instrumentum*, “que instrui a mente” (disponível em <<http://www.wordreference.com/definition/instrument>>, acessado em 25/02/2019). Nesse sentido, um instrumento musical torna-se para o aprendiz um verdadeiro aliado e uma boa referência sonora para o desenvolvimento da própria percepção musical.

A experiência da prática de conjunto intensifica tanto o prazer individual quanto o coletivo no estudo da música. As atividades propostas estimularam a autonomia dos alunos, sua capacidade de escolha e o prazer em tocar de ouvido, aumentando a confiança, expandindo habilidades auditivas e seu horizonte musical. Concordando com Carvalho & Ray (2006, p. 1028), é preciso lembrar que a prática de conjunto

[...] proporciona ao aluno a busca de sua maneira de expressar artisticamente e manter sua própria identidade, sem medo de ser único na sua maneira de ser. Ela também pode propiciar uma maior bagagem musical e técnica para a interpretação, já que há uma grande troca de conhecimentos entre os colegas sobre aspectos como de execução e sonoridade, ou seja, maneiras diferentes de expressão de cada indivíduo que podem ser combinadas de maneira satisfatória para todos. (CARVALHO & RAY, 2006, 1028).

Portanto, considero válida a inserção de instrumentos musicais já nos primeiros estágios dos processos de musicalização. Nesse caso, a execução instrumental não precisa ser vista, no que se refere à metodologia, como um ensino tradicional do instrumento (com domínio de complexidade técnica e leitura da partitura), mas como uma oportunidade de vivência instrumental imediata e intuitiva. Toda vivência musical leva naturalmente ao crescente domínio de habilidades (reproduzir, interpretar, grafar e ler) com os elementos da linguagem musical.

REFERÊNCIAS

BASTIÃO, Zuraída Abud. Prática de conjunto instrumental na educação básica. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

Carvalho, V. D., & Ray, S. Intersecção da prática camerística com o ensino do instrumento musical. In XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 2006, Brasília. **Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música**. Brasília, 2006. 1027-1031.

FIGUEIREDO, S. L. F. A prática coral na formação musical: um estudo em cursos superiores de Licenciatura e Bacharelado em música. In XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM), 2005, Rio de Janeiro. **Anais do XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Rio de Janeiro, 2005. 362-369.

Joly, M. C. L., & Joly, I. Z. L. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 16, n. 26, p. 79-91, 2011.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

A ESCALA DUAL: DA AMBIGUIDADE MODAL À DUALIDADE EXPRESSIVA EM VIVALDI, BIZET E CHOSTAKÓVITCH

Luciano de Freitas Camargo

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Boa Vista – RR

RESUMO: Neste trabalho serão analisadas recorrências da escala dual na música de Vivaldi e Bizet, e sua relação expressiva com a música de Chostakóvitch. A escala dual consiste em um conjunto de lógica diatônica cujo emprego resulta em uma notável ambiguidade modal. Sua aplicação é verificada em obras tonais desde o período barroco até o romantismo, em contextos cuja expressividade caracteriza elementos semióticos de dualidade, ambiguidade ou paradoxo. Já a partir do século XX, passa a ser reconhecida como singularidade da escrita pós-tonal de Dmitri Chostakóvitch.

PALAVRAS-CHAVE: Escala dual. Análise musical. Semiótica musical. Chostakóvitch.

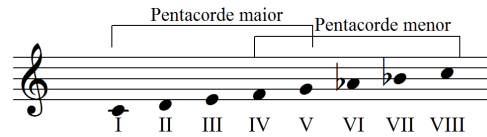
ABSTRACT: In this work will be analysed recurrences of the Dual Scale in the music of Vivaldi and Bizet, and its expressive connection with Shostakovich's music. The Dual Scale consists in a pitch set constructed upon a diatonic logic. Its employment results in a remarkable modal ambiguity. Its application can be verified in tonal works from the baroque through the romantic, in contexts in which its expressiveness features semiotic elements

like duality, ambiguity or paradox. From the 20th century the dual scale is recognized as singularity of Dmitri Shostakovich's post-tonal music.

KEYWORDS: Dual Scale. Musical Analysis. Musical Semiotics. Shostakovich.

1 | DUALIDADE MODAL E EXPRESSIVA

Observada como elemento singular na música de Dmitri Chostakóvitch, a escala dual consiste em uma escala de lógica diatônica, apesar de sua divergência da coleção referencial 7-35. Trata-se de uma ordenação específica da forma primária [0,1,3,4,6,8,10], denominada 7-34 na designação de Allen Forte (1973, p. 80). Constitui, portanto, uma rotação específica do conjunto que compõe também a escala menor melódica (na configuração ascendente, também conhecida como *escala bachiana*), bem como a *escala acústica* ou *modo lídio-mixolídio*, característica da música de Béla Bartók (BARRAUD, 1975, p. 68), em rotações diversas. A escala é denominada **dual** por apresentar os graus I a V em comum com o modo maior (pentacorde maior), enquanto os graus IV a VII em comum com o modo menor (pentacorde menor), conforme apresentado no exemplo 1.



Exemplo 1: modelo da escala dual

Outra particularidade importante da rotação específica da escala dual é sua estrutura de simetria inversional a partir de um eixo oculto, à distância de um trítono da fundamental, que resulta em uma sequência de intervalos idêntica, tanto no sentido ascendente como no sentido descendente da escala (exemplo 2). Ordenações simétricas passaram a desempenhar um papel relevante na música do século XX, em especial na música de Villa-Lobos (SALLES, 2009, p. 42-44), e através da escala dual mostra-se também presente na música de Chostakóvitch.



Exemplo 2: estrutura de tons e semitons da escala dual e seu eixo de simetria inversional

Do ponto de vista harmônico, observando-se os acordes formados nos graus I-IV-V, verifica-se que resultam em uma sucessão de acordes menores (iv e v), em oposição ao acorde maior do I grau (exemplo 3). Esta observação é particularmente importante porque revela uma relação inexistente no sistema modal gregoriano: a ocorrência do VI grau menor em um modo com terça maior. No sistema gregoriano, os modos jônio, lídio e mixolídio – modos que apresentam o terceiro grau maior em relação à fundamental – também apresentam o VI grau maior. Neste elemento diferencia-se a escala dual, pois colocará em oposição um acorde maior no I grau e um acorde menor no IV grau. Apesar de seu uso consideravelmente recorrente como empréstimo modal e expansão da tonalidade, o que se verifica aqui é seu emprego como elemento estruturante de ideias musicais baseadas no referido conjunto de 7 notas.



Exemplo 3: acordes construídos sobre os graus I-IV-V da escala dual

A ocorrência do VI grau abaixado em uma escala iniciada pelo pentacorde maior é particularmente significativa quando se considera a existência de um motivo recorrente na música ocidental identificado por Steve Larson (2012, p. 16) e

denominado “figura aleluia” (“*Hallelujah Figure*”), que revela a importância do VI grau na flexão emocional da música.

2 | A EXPRESSIVIDADE DO VI GRAU

Em seu estudo sobre as forças musicais, Steve Larson (2012, p. 16) identifica um motivo recorrente na música ocidental que “claramente sugere uma expressão de alegria, inocência, gratidão ou conforto”. Este motivo consiste em uma sequência melódica dos graus V e VI no modo maior que provocariam a flexão emocional mencionada. No exemplo 4 transcrevemos algumas ocorrências significativas da “figura aleluia” observadas por Larson.

Exemplo 4: “Figura Aleluia” de Steve Larson (2012, p. 16)

Observa-se a importância da sequência melódica V-VI-V nas obras *Saul* (a) e *Messiah* (b) de Haendel em outras obras de domínio público (c) e (d).

A incidência de passagens melódicas dos graus (I)-V-VI-V do modo maior nos exemplos citados é marcante e revela-se como um elemento de identidade expressiva entre estas obras, confirmando a tese de Larson sobre a flexão emocional fleumática provocada pela incidência do VI grau maior no modo maior (CAMARGO, SALLES, 2016).

Este fenômeno também pode ser observado no modo dórico, que apresenta o VI grau maior em oposição ao III grau menor. Enquanto o acorde fundamental (I grau) consiste em uma tríade menor – que confere um temperamento melancólico para o material sonoro – a incidência de uma tríade maior no IV grau (resultado do VI grau maior em relação à fundamental enquanto a terça do acorde sobre o IV grau) ilumina de forma significativa a harmonia, criando a ambiguidade expressiva típica da sonoridade dórica.

Portanto, estas observações evidenciam a importância do VI grau maior como elemento de expressão elevada ou fleumática na música. Pois que o VI grau é exatamente o ponto diferenciador da escala dual, uma vez que, se apresentando como uma escala predominantemente fleumática em virtude do pentacorde maior em sua base, a escala dual apresenta uma dimensão melancólica (ou mesmo colérica)

com a incidência da tríade menor no IV grau, devido a sua terça corresponder ao VI grau menor em relação à fundamental, provocando um efeito de ambiguidade de temperamento: um mecanismo de dualidade expressiva que constitui um fenômeno que pode ser chamado de **antífrase musical**, pois apresenta um elemento de tensão entre dois sentidos diferentes da mesma proposição.

Esta ambiguidade expressiva da escala dual representa muito mais do que uma mera “dualidade” material. Sua expressão não é incongruente, mas **ambivalente**. Ou seja, possui a propriedade de ser compreendida de duas maneiras diferentes, divergentes entre si do ponto de vista expressivo.

Esta característica de antífrase musical difere essencialmente de outro tipo de instabilidade maior/menor que resulta da sucessão alternada de um mesmo acorde com a terça instável (maior e menor sucessivamente), que produz um notável efeito cômico, que pode ser observado na peça *Palhaços*, integrante das *Peças Infantis op. 39* de Dmítri Kabalévski (Exemplo 5).

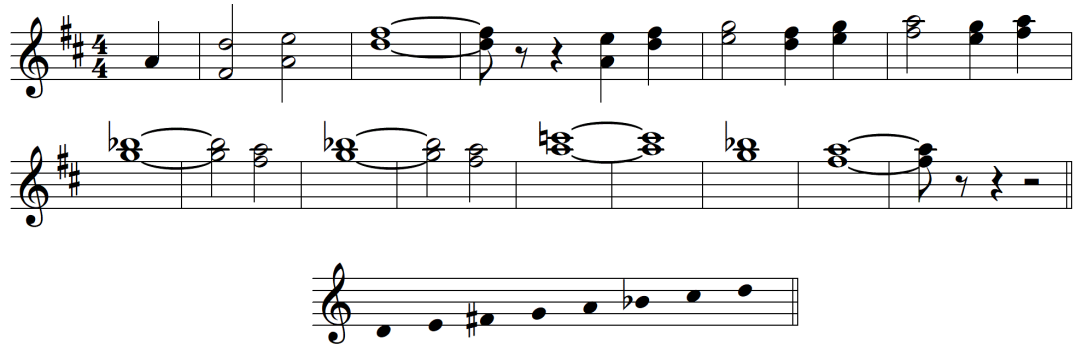


Exemplo 5: Dmítri Kabalévski – *Palhaços* – *Peças Infantis op. 39 n° 20*
Expressão cômica decorrente da alternância modal maior/menor no acorde de I grau

A incongruência tonal que produz instabilidade neste exemplo de Kabalévski encontra-se na constante alternância entre o acorde maior e menor no I grau, produzindo o efeito de comicidade que é intencionalmente manifesto pelo compositor no título da obra (“*Palhaços*”). Esta alternância entre expressões contrárias manifesta uma incongruência de sintaxe musical que provoca uma contradição de significação musical, um fenômeno claramente diverso do efeito expressivo ambivalente da escala dual. Considerando que a mera alternância maior/menor do I grau caracteriza uma contraposição que potencialmente constitui um elemento de comicidade, a escala dual, de forma diversa, apresenta uma expressão **ambivalente**, compatível com a expressão irônica característica da música de Chostakóvitch a partir dos anos 30 (CAMARGO, SALLES, 2017), devido a sua dualidade interpretativa. A possibilidade de atribuição de um juízo de valor a expressões musicais como “positiva, eufórica ou de louvor” para a sonoridade maior e “negativa, melancólica ou pessimista” para a sonoridade menor permitiria uma aproximação com a teoria semiótica da ironia, uma vez que a ocorrência da escala dual teria a propriedade de evocar uma antífrase musical a partir de uma analogia com as propriedades da antífrase irônica definida por Beth Brait, quando afirma que

A especificidade da antífrase irônica reside no fato de a ironia se produzir por meio de proposições que predicam um **juízo de valor**, constituindo-se de predicados axiológicos, [ou seja], o fato de ela possuir um valor argumentativo. [...] **A ironia aparece como infração à lei da coerência**, ou seja, a ironia se produz porque o mesmo enunciado entra ao mesmo tempo em duas classes: a dos argumentos favoráveis e a dos argumentos desfavoráveis a uma mesma proposição (BRAIT, 2008, p. 117) [grifo nosso].

Na seção final do IV movimento da *Sinfonia n. 5* de Chostakóvitch (exemplo 6) encontra-se uma das ocorrências mais célebres da escala dual na obra do compositor e constitui um exemplo significativo da chamada “estética da ironia”, característica de sua singularidade poética (CAMARGO, SALLES, 2017, p. 70).



Exemplo 6: Dmitri Chostakóvitch – *Sinfonia n. 5 em Mi menor op. 47* – IV movimento - compassos 328-341

Escala dual em Ré – Finale ambíguo “eufórico/disfórico” do Realismo Socialista

3 | INCIDÊNCIAS NA MÚSICA TONAL

A escala dual foi identificada como material estrutural na música pós-tonal do século XX, em especial na música de Chostakóvitch, e sua ambivalência expressiva identifica-se com os elementos do registro irônico de seu discurso musical (CAMARGO, 2015). Entretanto, é possível identificar a incidência da escala dual e de materiais correlatos desde obras do período barroco até o século XIX, ainda em contextos tonais. Passamos então a analisar alguns casos para observar a identidade expressiva na incidência da escala dual em obras do sistema tonal.

Foi publicado em 1725 na cidade de Amsterdam uma coletânea de concertos grossos compostos por Antonio Vivaldi denominada *Il cimento dell'armonia e dell'invenzione op. 8* (MALIPIERO, 1950, p. VI), que se diferencia sensivelmente das obras anteriores do mesmo compositor por apresentar, em vários dos concertos publicados, textos programáticos ou títulos descritivos para as obras. Enquanto os concertos do *L'estro armonico op. 3* de 1711 revelam uma busca pela elaboração da forma estilística do concerto grosso, com a oposição entre *ripieno* e *concertino*, além de uma alternância entre o estilo contrapontístico e blocos homofônicos, os concertos do *opus 8* manifestam, em consonância com o título da coletânea, uma proposta de

invenção contraposta à “harmonia pura” já trabalhada no *opus 3*. Esta “invenção” consiste na associação de programas poéticos aos concertos, de forma que os episódios do *concertino* tivessem uma motivação descritiva ou narrativa, diferente dos princípios harmônicos ou contrapontísticos que estruturam os concertos do *opus 3*.

Os primeiros quatro concertos do *opus 8* tornaram-se provavelmente as obras mais célebres de Vivaldi, e são chamados *Le Quattro Stagioni* (*As quatro estações*). Cada um dos concertos foi escrito segundo um “Soneto demonstrativo”, de autoria desconhecida (comumente atribuídos ao próprio compositor), sendo que cada soneto descreve elementos característicos de cada estação do ano. Em vários momentos a escala dual identifica-se simplesmente com episódios construídos sobre a harmonia de dominante do modo menor (exemplo 7); entretanto, em alguns momentos sua ocorrência adquire uma significação expressiva.

The image shows a musical score for three instruments: Violino solo, Violino I-II, and Viola. The key signature is D major (two sharps) and the time signature is 3/4. The Violino solo part features a melodic line with a prominent interval of a major third. The Violino I-II part plays a rhythmic pattern of eighth notes. The Viola part plays a bass line with a similar rhythmic pattern. Below the main score, a separate staff shows a sequence of notes: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, D5, which represents the dual scale construction over the dominant harmony of D minor.

Exemplo 7: Antonio Vivaldi – *Concerto n. 1 em Mi maior* “A Primavera” *op. 8* – Movimento II (compassos 4-6)

Escala dual resultante de construção sobre a harmonia de dominante de Dó # menor

No *Concerto n. 2 em Sol menor* “O Verão” *op. 8* – Movimento I, o sétimo e oitavo versos do soneto demonstrativo exclamam: “*E piange il Pastorel, perche sospesa / Teme fiera borasca, e’l suo destino*” (E chora o pastor porque, indeciso, / Teme feroz tormenta e o seu destino). Transcrito o poema ao longo da partitura, os versos são mencionados no episódio em que o compositor “descreve” a tormenta, que representa o destino do pastor. O efeito dramático é construído a partir de um longo pedal de dominante acompanhado por uma intensa movimentação de fusas sobre a escala dual (compassos 155 a 162, exemplo 8).

Exemplo 9: Antonio Vivaldi – *Concerto n. 4 em Fá Menor “O Inverno” op. 8* – Movimento III (c. 21-29)

“Temor de cair” – Episódio dramático construído sobre a escala dual em Dó.

Decorridos 150 anos da publicação do *Opus 8* de Vivaldi, estreava em Paris a ópera *Carmen*, escrita por Georges Bizet, baseada no romance de Prosper Mérimée, que narra a história da cigana que fora assassinada pelo obcecado soldado D. José. No *Trio n.º 20* do ato III, enquanto as ciganas Frasquita e Mercedes leem o futuro nas cartas, a protagonista prevê sua morte. Depois do canto animado das duas ciganas, Carmen entoava o seu destino fatal revelado pelas cartas (exemplo 10). Neste momento de grande tensão emocional, observa-se que Bizet utilizou-se do recurso da escala dual em Dó no canto da protagonista, ainda que se verifique a ocorrência de notas de passagem provenientes da tonalidade principal (Fá menor).

Carmen
En vain pour é - vi - ter les ré-pon-ses a - mè-res, En vain tu mè-le-ras

Ce - la ne sert à rien, les car-tes sont sin - cè-res Et non men - ti - ront pas!

Violino I/II
Viola
Violoncello

Exemplo 10: Georges Bizet – Ópera *Carmen* – Ato III – Trio nº 20 – Cifra 21
Revelação do fatal destino de Carmen nas cartas – Escala dual em Dó

Também no *Entr'acte* (Ato IV) encontra-se uma marcante ocorrência da escala dual (exemplo 11). Neste caso, por tratar-se de uma estilização de dança espanhola, observa-se uma constante mutação modal entre Lá frígio, Ré menor e dual em Lá. Entretanto, na cifra 3 ocorre um trecho onde a escala dual é predominante, e a ambiguidade expressiva resultante da combinação destes elementos constitui um prenúncio do desfecho da ópera, que reúne na mesma cena uma grandiosa e animada festividade popular e o trágico assassinato de Carmen.

Flauta *tr*

Violino I
Violino II
Viola
Violoncello
Contrabaixo

Exemplo 11: Georges Bizet – Ópera *Carmen* – Entr'Acte - Ato VI – Cifra 3 – Escala Dual em Lá

4 | CONCLUSÃO

No contexto do sistema tonal observa-se que a escala dual deriva diretamente do emprego da escala menor melódica (configuração ascendente) sobre uma nota pedal de dominante, que passa a atrair a centralização para si quando não se verifica a ocorrência de cadências autênticas perfeitas que possam confirmar a tonalidade, dando origem a uma sonoridade caracteristicamente instável do ponto de vista modal. Através do seu emprego em obras dramáticas ou baseadas em programas literários, esta instabilidade modal adquire uma dimensão significativa que denota instabilidade emocional, que está relacionada com ambivalência, dualidade ou insegurança – uma materialização musical da sensação de paradoxo, definida então como antífrase musical. É evidente que as expressões musicais construídas por Vivaldi e Bizet em seus discursos musicais não apresentam uma estrutura propriamente ambígua, entretanto a ocorrência da escala dual na obra destes compositores coincide com expressões de temor, insegurança ou incerteza, de acordo com os programas a ela associados. Esta sonoridade, tendo sido repertoriada ao longo dos séculos por diferentes gerações de compositores, passa a ser utilizada por Chostakovitch em seu discurso de forma estrutural, livre do condicionamento estrito à harmonia de dominante na linguagem tonal, estabelecendo novos caminhos para a linguagem pós-tonal do século XX.

REFERÊNCIAS

- BARRAUD, Henry. **Para compreender as músicas de hoje**. Tradução: J. J. de Moraes e Maria Lúcia Machado. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.
- CAMARGO, Luciano de Freitas. **Escala Dual: uma coleção singular da Música de Dmitri Chostakóvitch**. In: XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Vitória (ES) 2015. *Anais...* Vitória: ANPPOM, 2015. ISSN 1983 – 5973.
- CAMARGO, Luciano de Freitas; SALLES, Paulo de Tarso. **Chostakóvitch – Discurso e ação**. Análise e interpretação da *Sinfonia n. 10 op. 93*. São Paulo, 2017. 361 p. Tese de doutorado em música. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- CAMARGO, L. F.; SALLES, P. T. **Os Quatro Temperamentos: uma proposta analítica da expressão musical...** MUSICA THEORICA 201607. Salvador: TeMA, 2016, p. 1-29.
- CAMARGO, Luciano de Freitas; RICCIARDI, Rubens Russomano. **O Discurso Sinfônico de Chostakóvitch**. 292 p. Dissertação de mestrado em música. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FORTE, Allen. **The Structure of Atonal Music**. New Haven and London: Yale U. Press, 1973.
- SALLES, Paulo de Tarso. **Villa-Lobos: processos composicionais**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

LARSON, Steve. **Musical Forces. Motion, Metaphor and Meaning in Music.** Bloomington: Indiana University Press, 2012.

MALIPIERO, Gian Francesco (Ed.). **Antonio Vivaldi, Concerto in Mi Magg. “La Primavera”,** a cura di G. F. Malipiero. Milão: Istituto Italiano A.Vivaldi; Ed. Ricordi, 1950. Partitura.

O CONCERTO PARA *HARMÔNICA* E *ORQUESTRA* DE HEITOR VILLA-LOBOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO FORMAL NO 1º MOVIMENTO

Edson Tadeu de Queiroz Pinheiro

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

RESUMO: Em 1955, em sua última fase criativa, Heitor Villa-Lobos escreveu o Concerto para harmônica e orquestra, encomendado pelo gaitista norte-americano John Sebastian. A partir de três trechos do primeiro movimento (*Allegro moderato*), analisamos como o compositor aplicou seus procedimentos composicionais tendo em vista a estrutura do instrumento, suas possibilidades harmônicas e texturais, e a articulação formal da obra.

PALAVRAS-CHAVE: Villa-Lobos; Música Brasileira; Harmônica Cromática.

ABSTRACT: In 1955, in his last creative phase, Heitor Villa-Lobos wrote the Concerto for harmonica and orchestra, commissioned by the American harmonica player John Sebastian. From three passages of the first movement (*Allegro moderato*), we analyze how the composer applied his compositional procedures in view of the structure of the instrument, its harmonic and textural possibilities, and the formal articulation of the work.

KEYWORDS: Villa-Lobos; Brazilian music; Chromatic Harmonic.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo pretende mostrar como Villa-Lobos adequou sua linguagem composicional à harmônica cromática em três trechos do primeiro movimento (*Allegro moderato*) do Concerto para harmônica e orquestra (1955).

Para isso, faremos uma breve explicação histórica e organológica sobre o instrumento, seus recursos intervalares e contextualizaremos a época e as circunstâncias que foram escritas. Após isso, aplicaremos uma análise descritiva com base no material harmônico e motivico, mostrando as consequências formais e texturais que ocorrem na orquestração e na forma da obra como um todo.

2 | A HARMÔNICA DE BOCA

A harmônica de boca (também conhecida em algumas regiões do Brasil como “gaita de boca”; “realejo” nas regiões norte e nordeste; “harmônica de beijos” em Portugal) é um instrumento aerofone de palheta livre. Diferentemente das palhetas simples e duplas (tal como no clarinete e oboé), o som de uma palheta livre é produzido pela própria vibração da palheta, a boca não entra em contato com ela (CRONSHAW, 2009: 185).

Provavelmente surgido na Ásia Oriental, cerca de 4.500 A.C., os instrumentos de palheta livre são uma adaptação de uma lingueta de latão elástico chamada dan moi. Outra vertente baseia-se no sheng chinês, que significa “voz sublime”. Tubos de bambu dispostos paralelamente são reunidos em um único bocal.

Esses instrumentos migram para a Europa, e no século XVIII são aperfeiçoados pelo afinador de órgãos Christian Friedrich Buschman. No século XIX, um construtor da Boêmia chamado Richter monta uma harmônica diatônica que será a base de configuração de estrutura. Em 1857, o relojoeiro Mathias Hohner funda a sua fábrica, que no séc. XX, se tornará uma grande multinacional. No entanto, a harmônica diatônica era limitada, podendo realizar somente melodias simples e folclóricas, pois não tinha a extensão cromática, e ainda não se conhecia técnicas avançadas de cromatização. Atentos a isso, durante a década de 1920, a Hohner conseguiu desenvolver um instrumento que por meio de uma chave lateral é possível alcançar todas as notas da escala cromática. Em meados da década de 1930, é criada uma harmônica de quatro oitavas, dezesseis orifícios, agregando mais uma escala, oitava abaixo. Este instrumento é a essência da estrutura da harmônica de boca cromática até hoje.

3 | OS PRIMEIROS GRANDES SOLISTAS E AS PRIMEIRAS PEÇAS DE CONCERTO

Ainda na década de 1930, nos Estados Unidos, surgem os primeiros grandes gaitistas deste instrumento, vindos de shows de vaudeville. Na década de 1940, destacam-se dois grandes harmonicistas: Larry Adler e John Sebastian. Adler faz uma primeira encomenda ao compositor francês Darius Milhaud, que escreveu em 1942 a Suíte Inglesa para Harmônica e Orquestra. John Sebastian também compreendeu que a gaita não tinha um repertório próprio e começou a fazer encomendas a diversos compositores contemporâneos, entre eles, Heitor Villa-Lobos (FIELD, 2000: 291). Em 1955, Villa-Lobos escreve o Concerto para harmônica e orquestra, com dedicatória a John Sebastian, obra estreada em 27 de outubro de 1959 com a Kol Israel Orchestra em Jerusalém, sob regência de Georg Singer. A estreia norte americana ocorreu em 1961, tendo também Sebastian como solista; e em 1964, houve a estreia sul americana, em Belo Horizonte, no Festival Villa-Lobos com a Orquestra Mineira de Concertos Sinfônicos. O solista foi Aluisio Rocha, sob regência de Sebastião Viana, conforme consta no catálogo de obras de Villa-Lobos (VILLA-LOBOS, 1989: 75-6).

Há controvérsias sobre essa encomenda. Em sua autobiografia, Larry Adler comenta que ao encontrar Villa-Lobos no New York City Center, este havia prometido a ele um concerto, e na ocasião, Adler lhe explicou os problemas para a escrita da harmônica cromática. No entanto após um determinado tempo, Adler toma conhecimento que Villa-Lobos escreveu um concerto para John Sebastian. Ao se reencontrarem, na Salle Gavaeu em Paris, Larry Adler pergunta por que escreveu um

concerto para outro gaitista, e Villa responde que esperou pelo “dinheiro”. Adler ainda comenta que não havia percebido que Villa-Lobos queria uma encomenda, pois já havia feito para vários compositores, entre eles, Khatchaturian (ADLER, 1984: 177).

4 | A ESTRUTURA DA HARMÔNICA CROMÁTICA E AS TÉCNICAS DE SOPRO

A harmônica cromática é a justaposição de duas harmônicas diatônicas afinadas cada uma em um semitom de distância e articuladas por uma chave lateral (esta chave lateral é acoplada a uma lâmina que se movimenta no interior da harmônica, outro termo para esta peça é variador ou registro). É um instrumento musical temperado de afinação fixa, semelhante ao acordeão e ao piano, não reproduzindo a diferença entre os intervalos diatônicos e cromáticos, podendo produzir notas enarmônicas. Por causa de sua construção, em que há a interrupção da escala no início de cada oitava, aparecem repetições de determinados sons, conseguindo-se assim uma simetria nas três oitavas, tornando igual a maneira de tocar em toda a sua tessitura.

Trata-se de um instrumento de sopro, cujo som é obtido tanto ao soprar quanto ao aspirar, o que o diferencia dos demais. Pela execução consecutiva de expiração e aspiração obtém-se uma escala diatônica, e ao apertar a chave lateral, obtém-se notas cromáticas. Com a exata alternância de sopros e aspirações, com chave solta e apertada, obtém-se uma escala cromática. A ilustração extraída do autor italiano Luigi Oreste Anzaghi (Fig. 1), mostra nos pentagramas superiores as notas sopradas com chave solta e apertada (*soffiate senza registro, con registro*); nos pentagramas inferiores, as notas aspiradas com chave solta e apertada (*aspirate senza registro, con registro*). A combinação de todas essas possibilidades, nas três oitavas, produz um total de 48 notas ou vozes. A palavra “vozes” é muito utilizada no Brasil para designar a quantidade de palhetas dispostas em uma harmônica diatônica ou cromática em sua afinação natural; correspondendo, desta forma, ao número total de notas possíveis de se tocar.

Tema A

Figura 6: Tema A, Seção Expositiva .

Tema B

Figura 7: Tema B, Seção Expositiva .

Tanto o tema A quanto o tema B possuem três motivos. A relação intervalar por quartas em ambos os temas é muito próxima com pequenos ajustes de figuração. Essas relações são trabalhadas durante todo o Allegro moderato.

6 | PRIMEIRO TRECHO: DA INTRODUÇÃO AO INÍCIO DA EXPOSIÇÃO

A Introdução inicia com a superposição dos temas: o tema B nos 1º e 2º violinos, enquanto o motivo b e a do tema A é tocado por violoncelos, fagote e trombone; flautas e oboés repetem insistentemente o motivo c 3 do tema A; violas, trompas e clarinete fazem o motivo c do tema A. A partir do terceiro tempo do compasso 2 há uma série de alternâncias na apresentação desses temas: violas assumem o tema em unísono com 2º violinos, clarinete e 2º trompa, enquanto 1º violinos fazem uma nota sustentada em mínima pontuada ligada a uma semibreve; no compasso 4, 1º violinos tocam uma variação do motivo c 3 anteriormente realizado por flauta e oboé, neste momento, estes instrumentos ficam em pausa; os 1º violinos iniciam o compasso 5 com o motivo c 3 (desta vez da mesma maneira insistente como oboé e flauta no início) enquanto oboé e clarinete assumem o tema B; durante o compasso 6 o motivo c 3 volta para flauta e oboé mas transposto uma quarta acima, 1º e 2º violinos apresentam novamente o tema B, violoncelos e contrabaixos tocam uma variação do motivo a do tema A e c 1 do tema B. Toda essa rotatividade temática se sucede de

maneira fragmentária e justaposta, ao mesmo tempo em que há superposição dos temas alternados. Isso resulta em uma grande massa orquestral que gira em torno dela mesma, com momentos mais ou menos densos.

Com este procedimento gera-se um ostinato que vai atingir um ponto culminante de grande adensamento orquestral com o motivo c do tema A superposto ao motivo c1 do tema B no compasso 7. Logo após, ocorre um súbito corte com ataque do tímpano com a nota Lá e inicia-se então a exposição linear do tema A pela harmônica acompanhado pelas cordas, que fazem um sforzato e um pianíssimo súbito; harpa e tímpano também fazem o acompanhamento. Todo esse material é diatônico dentro do modo de Lá eólio. A ilustração (Fig. 8) mostra os dois últimos compassos da introdução e os quatro primeiros da exposição.

The musical score for Figure 8 is divided into two systems. The first system covers measures 6 and 8. Measure 6 is marked with a dynamic of *mf*. Measure 8 is marked with a dynamic of *f*. The second system covers measures 9 and 10. Measure 9 is marked with a dynamic of *p*. Measure 10 is marked with a dynamic of *sfz > p*. The instruments listed are Fl. 8ª, Ob., Trompa, Tímpanos, Harpa, Harmônica, Vlns Vlas, and Vlc Cb. Tromb. Fg. The score shows a complex orchestral texture with various dynamics and articulations.

Figura 8: DO Fim da introdução AO início da exposição.

Esse contraste textural é muito significativo, pois os motivos que estavam fragmentados na introdução vão aparecer linearmente na harmônica acompanhados pelas cordas, harpa e pontuado pelos tímpanos. Os violoncelos e contrabaixos perfazem a linha inferior, no entanto não há uma cadência tonal, mas um salto de terça a conduz para a nota Lá .

O que podemos chamar de “cadência” resulta muito mais do contraste promovido por um ritmo textural e de uma afinidade dos motivo-temáticos. Berry em seu livro: *Structural Functions in Music* fala desta questão: “Ritmo textural é um dos mais óbvios e efeitos imediatos onde mudanças em densidade estão envolvidas, e quando as mudanças são decisivas” (BERRY, 1987: 201). Ou seja, essa mudança tem fundamental papel tanto na fruição da obra quanto na apreensão formal. Salles, ao analisar os aspectos de textura de Villa-Lobos também observa procedimento análogo:

[...] ao justapor material de diversas fontes em um só momento harmônico, Villa-Lobos passa a trabalhar no eixo vertical da simultaneidade, criando para isso estruturas múltiplas nas quais o papel do ostinato é fundamental, dando organicidade horizontal aos eventos de fontes diversas (SALLES, 2009: 78).

Essa organicidade neste caso revela ser muito eficaz, pois a apresentação de materiais girando em torno dele mesmo gera uma expectativa sem contradizer o material contrastante em sequência, o que é esperado em se tratando de uma introdução. Desta maneira consegue-se já no início uma ligação formal entre os elementos.

O tema segue no compasso de 7/4, ainda com o acompanhamento de cordas, harpa e pontuado pelos tímpanos. O impulso do motivo c é quem articula a mudança harmônica, seja no bicorde de quintas e quartas, seja agregando notas que já foram tocados pela harmônica em campo harmônico sempre diatônico e em movimentos paralelos. Pode-se observar com isso que se trata de uma maneira de proceder conforme Stefan Kostka conceitua sobre procedimentos pandiatônicos em que as notas diatônicas de uma determinada escala são usadas sem tratamento de dissonâncias ou de forma tradicional (KOSTKA, 1999: 107).

Villa-Lobos termina essa exposição temática conduzindo os baixos com um salto da nota Ré a Lá. No entanto não se assemelha tanto a uma cadência plagal, uma vez que não tem um tratamento de condução de vozes nas outras cordas, elas simplesmente param de tocar. É o tímpano com seu ataque percussivo mais uma vez que encerra essa exposição. O intervalo escolhido, a quarta, também evoca toda a base motívica até então.

7 | SEGUNDO TRECHO: DA INDICAÇÃO A TEMPO A INDICAÇÃO A MENO

Dois compassos antes dessa indicação, os primeiros violinos prosseguem o

movimento baseado no motivo c1 do tema B; os segundos violinos realizam uma linha cromática ascendente (c. 32) enquanto os violoncelos e contrabaixos fazem uma marcha harmônica em quartas que conclui parcialmente em Dó (c. 33). As cordas realizam um ritardando para chegar em um acorde de Dó acrescido da nona e da décima-terceira, sempre em intervalos de quintas superpostas (Fig.9A e 9B).

The musical score for Figure 9a is divided into three systems. The first system (measures 32-33) features a Horn part with a melodic line, Violins playing a rhythmic pattern, and Viola/Violoncello playing a harmonic line in fourths. The second system (measures 34-35) shows the Horn playing a rhythmic pattern, and the Violins and Viola/Violoncello continuing their parts. The third system (measures 36-37) includes Oboe/Clarinet, Trumpets, Trombone, Bassoon, Horn, and Divided Violins/Violoncello. The score includes dynamic markings such as *pp* and *p*, and tempo markings like "4 A TEMPO" and "rit.".

Figura 9a: da indicação a tempo à indicação meno

38 *tr* *f*

Harm.

unis.

mf

Cb. *mf*

unis.

40 Cl. *mf* 3 3 3

Harm.

1 Vlns. div.

2 Vlns. div.

Vla. div.

Vcl. *pp*

42 **5 MENO**

Ob.

Cl.Trpa 1 *p*

Fg.

Hp. *p*

Harm.

Figura 9B: da indicação a tempo à indicação a meno

O que surpreende agora é o início do tema B. O mesmo tema feito na introdução, justaposto e superposto aos outros elementos, agora aparece na harmônica com acompanhamento das cordas em uma textura transparente. Ao observarmos esse tema na harmônica percebemos exatamente os mesmos intervalos feitos no início. No entanto, esses intervalos são exatamente os intervalos mais possíveis de serem

realizados na harmônica cromática (Fig. 2 a Fig. 5). Isso demonstra que para realizar aquelas texturas Villa-Lobos teve em mente a estrutura do instrumento.

Não se sabe ao certo a relação de Adler com Villa, mas há correspondências escritas com Sebastian. A sua primeira viagem aos Estados Unidos se realiza no final de 1944, a partir deste momento começa a receber diversos convites para reger e compor para várias entidades e intérpretes (GUÉRIOS, 2003: 198).

Na primeira correspondência de Sebastian a Villa-Lobos o instrumentista comenta o último encontro com o compositor acontecido um ano antes; a gravação de O canto do cisne negro (Villa-Lobos dá uma partitura a Sebastian); e o desejo de que algum dia Villa-Lobos escreva um concerto para harmônica e orquestra dedicada a ele. (Correspondência de John Sebastian a Villa-Lobos, Nova York, 28 de outubro de 1947).

As duas correspondências seguintes foram escritas em 1955, o conteúdo delas concentram-se na tratativa da encomenda: tempo de duração (entre 15 e 20 minutos), total liberdade de escolha formal ao compositor (...) “A forma da obra será completamente de sua decisão e julgamento musical” (...); exclusividade de direitos de execução da obra ao intérprete por 2 anos, e a forma de pagamento.

Por se tratar de uma encomenda não comissionada por nenhuma fundação cultural, Sebastian acertou pagar diretamente a Villa-Lobos a quantia de \$2,000.00 (dois mil dólares), metade do pagamento feito antecipadamente, a outra metade após a entrega da parte para harmônica e a partitura completa com harmônica e orquestra (Correspondências de John Sebastian a Villa-Lobos, Nova York, 22 de janeiro de 1955, 19 de fevereiro de 1955).

Em uma última carta de 1956, Sebastian comenta a possibilidade de tocar o concerto com a Filarmônica de Berlim no ano seguinte e neste período gravá-la para a gravadora DECCA. (Correspondência de John Sebastian a Villa-Lobos. Nova York, 26 de julho de 1956).

Conforme dito anteriormente, existe controvérsias sobre esta obra. Outra questão polêmica é entre Villa-Lobos e o gaitista brasileiro Edú da Gaita relatada no encarte do CD EDÚ DA GAITA (1995), em que o jornalista Aluízio Azevedo sugere uma apropriação indevida do tema Uma gaita sobe o morro de autoria de Edú da Gaita, mas ao longo desta análise não encontramos relações com os materiais temáticos usados pelo compositor.

Apesar de não haver conteúdo técnico sobre a escrita para a harmônica nestas correspondências, fica claro que Sebastian deixou o compositor à vontade com relação aos aspectos formais. A eventual adoção de formas tradicionais (sinfonias, concertos, quartetos de cordas, poema sinfônico e ópera) por Villa-Lobos não implica necessariamente em uma linguagem tradicional.

De volta à análise do trecho em questão, consegue-se perceber o delineamento da forma, sem a tonalidade tradicional; a relação de memória e continuidade, e semelhança no perfil harmônico, estabelece-se uma relação de memória e continuidade

do discurso é estabelecida a partir dos contrastes de textura e semelhanças de perfil harmônico.

Após as cordas fazerem uma imitação do tema a harmônica sustenta um acorde de Dó com quinta no baixo, formando um intervalo de quarta com o baixo e a voz intermediária, mostrando assim sua coerência harmônica escolhida desde o começo. Ainda sustentando esse acorde, os sopros pontuam com um outro acorde de Solb, Réb, Sol, Dó, Mi, com pequenos deslizes cromáticos, e por um momento, uma fusão com o som da harmônica. Logo em seguida, as cordas fazem uma pontuação semelhante em um acorde de Dób, Solb, Lá, Dó, Ré, Fá, fazendo o mesmo que os sopros, mas com menos dissonâncias (Fig. 9A).

A harmônica realiza saltos de quarta e quinta sucessivamente para estabelecer um rebatimento de quartas simultâneas. Após isso, ela ainda faz uma escala descendente para logo em seguida fazer uma tensão melódica baseada nos motivos c do tema A. Esse impulso motivico é articulado pelas cordas e sopros de maneira quase pontilhista, quando a harmônica chega ao Sib, o clarinete faz uma ponte para uma nova variação do tema que começa na marca meno.

Um novo contraste é percebido, mas o som da harmônica ainda é sustentado, gerando uma fusão tímbrica. Ao mesmo tempo inicia-se uma nova variação do tema B feito pelo oboé, mas agora transposto para Ré eólio; clarinete, fagote, 1º trompa e harpa sustentam um acorde de Sib maior, e depois fazem uma progressão em movimento paralelo para o acorde de Lá menor (Fig. 9B).

Por se tratar de uma orquestra de dimensões médias (uma flauta, um clarinete, um oboé, um fagote, duas trompas, um trombone, um tímpano, uma harpa e cordas), Villa-Lobos busca equilíbrio entre a massa orquestral e a articulação camerística. Sobre a questão da oposição massa orquestral e grupo de câmara podemos citar a seguinte passagem de Boulez:

“O conjunto pequeno, primariamente usa a análise do discurso por meio do timbre, criando interesse pelo refinamento e divisão, enquanto o conjunto grande primariamente usa multiplicação, superposição, acumulação, criando uma ilusão que Adorno chamou (em outro contexto) de fantasmagoria. O conjunto grande, a orquestra, é o modelo mesmo do instrumento da ilusão, do fantasma, enquanto o conjunto pequeno representa o mundo da realidade imediata e análise. O conjunto pequeno é preferivelmente o mundo da articulação, enquanto o conjunto grande é essencialmente o mundo da fusão. Articulação e fusão, esses são os pólos opostos da ascensão do timbre na música instrumental “ (BOULEZ, 1987: 168).

Com esta citação podemos verificar nessa obra que Villa-Lobos, mesmo ao utilizar um conjunto de proporções médias, consegue simular um conjunto de grandes proporções. Como vimos na análise do 1º trecho, o momento de grande tutti se dá na introdução com a apresentação dos materiais motivicos apresentados de maneira justaposta e superposta. Ao criar um ostinato por meio da rotação desses elementos motivicos, e ao final reforçando-os por meio de duplicações e superposições, o

compositor consegue criar um efeito de ilusão de uma grande massa orquestral.

Esse procedimento também acontece na introdução dos outros dois movimentos, e torna-se eficaz na medida em que os materiais apresentados no início em pleno tutti orquestral serão trabalhados ao longo dos movimentos de maneira camerística. No segundo trecho (Fig. 9A e 9B), a orquestra se reduz a um grupo pequeno, os acordes utilizados não são tanto para serem percebidos em si mesmos, mas para articular o tema executado pela harmônica.

A ponte realizada pelo clarinete conduz a um novo conjunto de proporções pequenas. O tema B variado pelo oboé nessa nova formação timbrística assume o papel de reiterar os elementos já apresentados e ao mesmo tempo criar um novo contraste de texturas. Dessa forma consegue-se tanto variação quanto continuidade do discurso.

8 | TERCEIRO TRECHO: OSSIA AO TEMPO 1º

O dicionário Grove's dá o seguinte significado para este termo:

Ossia (It.: 'alternativamente'; originalmente *osia* 'ou seja'). Uma palavra usada em partituras musicais – e também, mais raramente *oppure* (particularmente em Verdi), *overo* ou *ovvero* (literalmente 'ou amplamente') – indicar uma alternativa para uma passagem. Isto ocorre em diversas circunstâncias diferentes; (i) versões simplificadas, particularmente na música para piano do século XIX; (ii) embelezar versões, particularmente no bel canto da música vocal; (iii) partituras didáticas, leituras a partir de outras fontes ou interpretações alternativas da mesma fonte; (iv) mudanças feitas para acomodar uma música para um instrumento com tessitura reduzida, se um piano com teclado de extensão menor, ou um oboé, por exemplo, tocando música para violino; (v) orquestração alternativa para uma orquestra menor ou maior do que aquela originalmente pretendida (FALLORS, 1973)

Esta citação é importante pois tem-se trabalhado com duas fontes diferentes: a primeira trata-se de um fac-símile do manuscrito autógrafo que se encontra no centro de documentação da OSESP com carimbo da *American Music Publishers. Inc.* Ainda na mesma chancela encontra-se anotada a data de 1955, mesma data que consta no cabeçalho da partitura com caligrafia de Villa-Lobos. Nesta fonte encontram-se dez ossias ao longo dos três movimentos.

É perceptível que trata-se da mesma caligrafia, apesar de também ser óbvio que foi colocado posteriormente, pois as marcas de caneta diferem bastante; nas ossias constata-se um acabamento mais rústico o que revela que foram escritas de maneira improvisada. Mesmo com essas alterações, alguns acordes ou intervalos ainda são impossíveis de se tocar no instrumento.

A segunda fonte é uma digitalização do manuscrito autógrafo do acervo do Museu Vila-Lobos. Neste documento a partitura está com o acabamento original sem alterações, rasuras ou marcas de editora e com a mesma data no cabeçalho:

1955. Estas escritas alternativas são importantes para a análise da obra, pois nestas modificações é claramente perceptível a necessidade de adaptação de sua linguagem conforme a circunstância. Outras três fontes auxiliares também foram utilizadas: a redução para harmônica e piano, a parte solista para harmônica, e uma outra parte solista para harmônica realizada pelos editores com o acréscimo das *ossias*.

No final desse trecho (Fig. 10), violoncelos, contrabaixos e tímpanos reiteram um pedal em Lá. As outras cordas fazem um cromatismo em direção a uma estabilidade diatônica. O que chama mais atenção aqui é a *ossia* escrita no manuscrito autógrafo. Desta vez, Villa-Lobos escreveu três intervalos não possíveis de serem tocados na harmônica conforme as figuras anteriores: os intervalos de sexta, Dó e Lá; de terça Sol e Si; e de terça Lá e Dó. Essa figura melódica, baseada no motivo c do tema A, faz um caminho de terças na escrita original. Já na escrita alternativa, Villa-Lobos corrige esse problema alterando respectivamente aos intervalos de terça Ré e Fá; sexta Ré e Si; e sexta Mi e Dó. Esta condução de vozes ainda mantém a premissa harmônica do compositor ao privilegiar acordes paralelos sem uma preparação de dissonâncias. No entanto, conforme a figura 5 apresentada anteriormente, ainda existe a possibilidade da harmônica cromática realizar intervalos de quarta aumentada ou quinta diminuta ocorrendo no intervalo de trítone. Villa-Lobos poderia propor nesta passagem a seguinte alternativa (Fig 11):

Timpanos

Harmônica

1 Vln div.
2 Vln
Vla

Vlc
Cb

ossia

3

104

13 A TEMPO 1°

Timp.

mf

Cl.

f

Fg.

Harm.

rall.

13 A TEMPO 1°

unis.

Pno.

rall.

mf

Figura 10: da *ossia* ao tempo 1°.

Figura 11: outra possibilidade de escrita.

Com essa escrita, bastante idiomática para a harmônica, acaba ocorrendo uma resolução tonal com preparação da dissonância, onde as duas vozes caminham em direção contrária. Se Vila-Lobos tivesse adotado a possibilidade de escrita da figura 11 a sua coerência harmônica estaria parcialmente prejudicada, pois como demonstramos em várias passagens anteriores o compositor privilegia uma escrita com acordes paralelos, marchas harmônicas com saltos de quarta, escalas modais, e não realiza cadências tonais clássicas. Ao adotar a *ossia* da figura 10, a escrita em paralelismos ainda se mantém.

Mesmo utilizando várias dissonâncias para conseguir tensões e contrastes, em nenhum momento o compositor realiza esta condução tonal com preparação da dissonância. Muito provavelmente, Villa-Lobos teve isso em consideração. Mas como dissemos antes, não sabemos ao certo como ele se relacionou com o instrumentista. As correspondências de John Sebastian a Villa-Lobos citadas anteriormente não informam nenhum dado técnico sobre o instrumento, da mesma forma como não podemos saber exatamente como foram colocadas as ossias mencionadas na nota anterior.

O fim desse trecho ainda segue com a condução de violoncelos e contrabaixos em uma escala de Lá eólio com o salto para a nota Ré e ataque do tímpano, também em Ré. Nesse ponto, clarinete e fagote retomam o tema em Ré eólio para iniciar a recapitulação em tempo 1º. Nesta última parte ainda haverá um desenvolvimento secundário realizado pela harmônica de caráter rapsódico e que conduzirá ao término do movimento.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos com esta análise mostrar como Villa-Lobos procedeu ao escrever para a harmônica cromática, considerando alguns aspectos importantes de sua escrita e as possibilidades do instrumento.

Com estas verificações ficou claro que o compositor delineou uma forma sem fazer uso da gramática tonal ortodoxa. Ao estabelecer certos padrões de condução harmônica com acordes paralelos, escalas modais, marchas harmônicas em quartas, contrastes de texturas ao alternar momentos de massa orquestral com momentos camerísticos, mas com o mesmo efetivo orquestral, Villa-Lobos realiza um concerto muito bem resolvido.

Para terminar, podemos ainda citar Charles Rosen ao falar da relação entre a forma Sonata e o concerto: “A relação do concerto com a sonata é recíproca. A sonata é menos uma forma ou conjunto de formas do que um meio de conceber e dramatizar a articulação das formas. O concerto é um tipo especial de articulação” (ROSEN, 1988: 97).

Mesmo sem utilizar uma linguagem tonal clássica, este Allegro Moderato sugere uma forma sonata, pois além de haver articulação temática entre as seções, há diferenciações claras de estabilidade e tensões harmônicas. A seção A, em que marca a exposição dos temas A e B, ficam basicamente em torno de uma estabilidade diatônica com poucas dissonâncias, no entanto, pode-se dizer que esta seção termina quando o solo de clarinete realiza a ponte em uma escala de Sib eólio conduzindo a uma região de Ré eólio como foi explicado anteriormente e mostrado na Figura 9B.

Começa-se então, um distanciamento harmônico com um maior acúmulo de dissonâncias que irão se dissipar em consonâncias no modo de Lá eólio como pode

ser visto na Figura 10. A recapitulação é exatamente igual à exposição, mas o tema A é transposto para Ré eólio. A harmonia continua a seguir em movimentos paralelos dentro desse modo.

Nesta última parte ainda haverá um desenvolvimento secundário realizado pela harmônica de caráter rapsódico e que conduzirá ao término do movimento. Uma última condução é realizada pela orquestra tocando uma escala cromática e ao mesmo tempo uma escala diatônica em direção ao acorde de Lá menor, mas sem fazer uma cadência tonal.

Como foi verificado nas correspondências de Sebastian a Villa-Lobos, o intérprete deu total liberdade formal ao compositor. Ao realizar esta obra, Villa-Lobos, por meio de uma linguagem pós-tonal, modal, consegue articular e dramatizar a forma de um concerto criando expectativas e reforçando memórias em um discurso muito próprio com a harmônica cromática em destaque.

REFERÊNCIAS

ADLER, Larry. **It Ain't Necessarily So**. New York: Grove Press, 1984.

ANZAGHI, Luigi Oreste. **Metodo completo teorico per armonica a boca: sistema cromatico e diatonico**. Milano: Ricordi, 1952.

BERRY, Wallace. **Structural funtions in Music**. New York: Dover, 1987.

BOULEZ, Pierre. Timbre and Composition – Timbre and Language. Translated by R. Robertson. **Contemporary Music Review 2**, 1987, pp. 161-171.

CRONSHAW, Andrew. Instrumentos de palheta livre ao redor do mundo. In: JENKINS, L. (Org.). **Manual Ilustrado dos Instrumentos Musicais**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009. p 184-187.

FALLORS, David. *Ossia*. In: **Grove's dictionary of music and musicians**. New York: St. Martin Press, 1973. v. I-IX

FIELD, Kim. **Harmonicas, Harps, and Heavy Breathers: The evolution of the People's instrument**. New York: Cooper Square Press, 2000.

GAITA, Edú da. Uma gaita sobe o morro. Intérprete: Edú da gaita. In: **EDÚ DA GAITA**. (contém resenha originalmente escrita para o disco Edú da Gaita Vol I e II pelo jornalista e produtor Aluísio Falcão de 1979). São Paulo: Gravadora Eldorado, p. 1995. 1CD, faixa 17.

GUÉRIOS, Paulo Renato. **Heitor Villa-Lobos: o caminho sinuoso da predestinação**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

KOSTKA, Stefan M. **Materials and Techniques of Twentieth-Century Music**. 2ª ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1999.

ROSEN, Charles. **Sonata forms**. New York: Norton, 1988.

SALLES, Paulo de Tarso. **Villa-Lobos: Processos composicionais**. Campinas: Editora Unicamp,

2009.

SEBASTIAN, John e VILLA-LOBOS, Heitor. **Correspondências** (1947- 1956). Museu Villa-Lobos

VILLA-LOBOS, Heitor. **Concerto para Harmônica e Orquestra**. New York: AMP, 1955. 1 partitura. Manuscrito Autógrafo em fac-símile, Centro de Documentação OSESP, 2017.

_____. **Concerto para Harmônica e Orquestra**. New York: AMO Parte para harmônica solista. Manuscrito da editora AMP com *ossias* em fac-símile, Centro de Documentação OSESP, 2017.

_____. **Concerto para Harmônica e Orquestra**. Rio de Janeiro: 1 partitura. Manuscrito Autógrafo digitalizado, 1955, Museu Vila-Lobos, 2017.

_____. **Concerto para Harmônica e Orquestra**. São Paulo: Parte para harmônica solista. Manuscrito em fac-símile, Museu Villa-Lobos/Centro de Documentação OSESP, 2017.

_____. **Concerto para Harmônica e Orquestra**. São Paulo: redução para harmônica e piano. Manuscrito em fac-símile, Museu Villa-Lobos/Centro de Documentação OSESP, 2017.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE PONTEADO, PEÇA PARA TRÊS VIOLÕES: EXPLORAÇÃO DE GESTOS INSTRUMENTAIS EM PERFORMANCE

Ledice Fernandes Weiss

CMU-ECA - USP
São Paulo-SP

Tiê Perrotta Campos

CMU-ECA-USP
São Paulo-SP

RESUMO: Esta comunicação relata o processo de criação de *Ponteado*, escrita inicialmente para violão solo a partir de experimentos acústicos, invenções de sons estendidos e elementos visuais, por parte de seu compositor, que também é instrumentista. Observa-se no relato que a versão para três violões, ao adaptar alguns elementos estruturais (ora simplificando gestos técnicos de extrema dificuldade, ora valorizando determinados gestos sonoros) se construiu dentro dos ensaios e encontros do grupo, contando com a participação ativa dos três *performers* no processo de escrita, graças às suas disponibilidades e cumplicidades na escuta e tomada de decisões.

PALAVRAS-CHAVE: Criação em performance. Compositor-intérprete. Gesto instrumental. Teatralidade.

ABSTRACT: This communication reports the composing process of *Ponteado*, whose composer is also instrumentalist. The piece was originally thought for solo guitar, and was

conceived thanks to the composer's acoustic experiments and invention of extended sounds and visual elements. It is observed that the three guitars-version, while adapting structural elements to the trio performance (sometimes simplifying technical gestures of extreme difficulty, sometimes valuing sound gestures) was constructed within the rehearsals and meetings of the group, counting on the active participation of the three performers in the writing process, thanks to their availability and complicity on listening and taking decisions together.

KEYWORDS: Creating in performance. Composer-interpreter. Instrumental gesture. Theatricality.

INTRODUÇÃO

“*Ponteado* é uma peça que explora de maneira cênica o contato entre intérprete e violão”, define seu compositor. Esta peça, nascida de uma ambição em captar a relação entre performance instrumental e escrita, se fundamenta na concepção do som que parte do *gesto instrumental* (em suas múltiplas relações com o instrumento), e reflete uma tendência contemporânea que valoriza a “contribuição criativa do instrumentista na gênese da obra (...), reforçando a importância de práticas

improvisadas inseridas em contextos de músicas escritas” (DONIN, 2016, 3, todas as traduções são nossas).

Observando a relação de reciprocidade que se estabelece entre performance e composição, Caullier (2002, p.3) afirma que o intérprete de hoje tende a participar do processo de escrita tornando-se um co-autor. Este processo, que constituiu grande parte da história de *Ponteado*, deu margem a um fenômeno de teatralização da peça, graças à importância dada a seus aspectos cênicos e gestuais.

Em princípio escrita para violão solo, a peça foi aos poucos sofrendo modificações no contato com dois outros violonistas, para desembocar em um trio de violões que foi apresentado em concerto no dia 12 de junho de 2017.

HISTÓRICO: O PONTO DE PARTIDA (RELATO DO COMPOSITOR)

No segundo semestre de 2016 foi escrita a primeira versão para uma disciplina de composição do departamento de música onde o compositor é aluno; segundo as recomendações dadas, os alunos deveriam fazer uma peça partindo da exploração de um, ou alguns poucos gestos como material. Diz o compositor:

Entendo por gesto um fluxo de energia que sai de um estado de repouso, passa por um deslocamento x e volta ao estado inicial. Ele é composto por um significado e uma gestualidade: o significado se altera por qualquer pequena variação; a gestualidade carrega características motoras e pode ser parametrizada. Quando o deslocamento do gesto se estende por um longo tempo, passamos a percebê-lo como textura. Estas ideias permearam toda a criação da peça (CAMPOS, 2017).

Observa-se na primeira página do rascunho da peça que o compositor buscou como ponto de partida criar um gesto instrumental, portador do “fluxo de energia” a que se refere, e que comporta características quase minimalistas, posto que baseado em uma pulsação regular e na repetição de motivos rápidos que evoluem lentamente. Com efeito, o minimalismo como corrente filosófica, artística e musical se originou nos anos 1960 nos Estados Unidos, pregando justamente a economia de meios. Partindo assim da ideia de se liberar do congestionamento físico e do supérfluo, em música ele se aproxima de técnicas repetitivas. Em *Ponteado*, o gesto que porta estas características é, como veremos a seguir, aquele a que o compositor chamou de “textura”. Ele relata:

Fig. 1: *Ponteados*, p.1 (primeiro manuscrito).

Optei por utilizar o violão solo para o trabalho, uma vez que tenho certa intimidade com o instrumento. Assim pude me concentrar na minúcia do gesto sonoro aliada ao gesto físico do intérprete, buscando um distanciamento do idiomatismo tradicional do instrumento e ao mesmo tempo tornando-a acessível ao violonista. Os primeiros materiais surgiram de improvisações que, pensando no movimento dos braços e dedos como a coreografia de uma dança, tinham como intuito mergulhar em um universo de sonoridades expandidas (CAMPOS, 2017).

A definição de técnicas estendidas ou expandidas, que é apresentada por autores como Ferraz (2007, p.3), diz respeito “ao uso de técnicas não tradicionais de instrumentos tradicionais” e nasce, segundo Mello (2015, p.10), seja da busca por novas possibilidades sonoras, seja da colaboração compositor/performer, da interação intérprete/instrumento, de uma nova maneira de tratar o discurso musical, da aparição de novas formações de grupos de câmara ou de inovações na notação. Dentre estes procedimentos, os três primeiros e o último nos interessam diretamente por dialogar com aqueles adotados na composição de *Ponteados*. O compositor prossegue:

Destes materiais escolhi a combinação de três movimentos, um de mão esquerda: “*textura*”; e dois de mão direita: “*gesto ataque*” e “*gesto glissando*”. A peça se caracteriza pela dissociação das mãos esquerda e direita que de acordo com o lugar e o momento em que tocam juntos, criam diferentes resultados sonoros modulando timbre, altura e flutuação.

O “*gesto ataque*” se toca com a mão direita cruzando e descruzando sobre a mão esquerda, atacando a corda ora do lado mais próximo a mão do instrumento, ora do lado do corpo. O som gerado pelo movimento da mão direita é modulado pelo movimento da mão esquerda. Este gesto busca amplificar um som residual do violão que provavelmente é do conhecimento de qualquer violonista atento. Este som funciona da seguinte maneira: quando uma corda é pressionada em um ponto *x*, ela se divide em duas partes que se comportam como cordas independentes. Se este ponto for exatamente o meio da corda, teremos duas cordas com suas fundamentais uma oitava acima da original. À medida que este ponto se aproxima de uma das extremidades e se afasta de outra, a corda menor fica mais aguda e a maior mais grave (vide *mapa*). Esta ideia, aplicada a corda do violão, cria duas

sonoridades muito distintas. Ao tocar o lado da corda que está mais próximo a extremidade da caixa de ressonância, temos o som que conhecemos do violão; já quando tocamos o lado da corda que está próximo a extremidade da mão do instrumento geramos um som curto, estridente, sem corpo e cheio de transientes (CAMPOS, 2017).

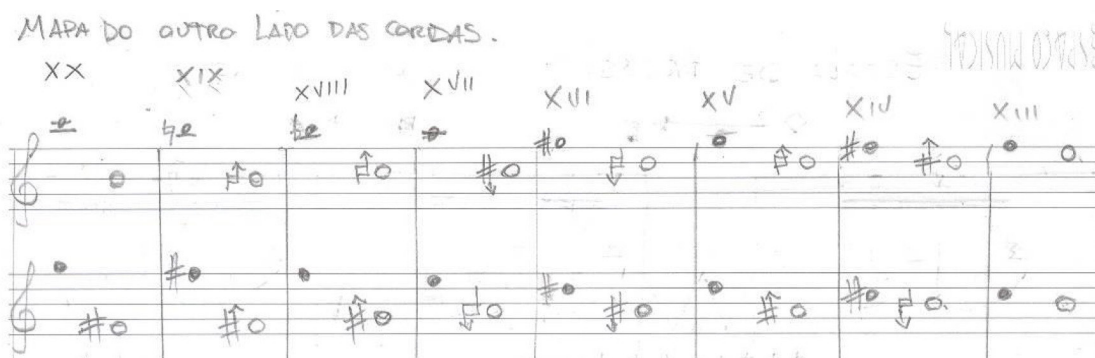


Fig. 2: Mapa criado pelo compositor para mapear as notas obtidas do outro lado da corda com relação ao dedo preso, ainda que estas alturas possam sofrer alterações de acordo com o violão e sua regulagem.

No “*gesto glissando*” o indicador da mão direita vai continuamente aumentando a pressão na corda do lado do cavalete até o ponto em que se cria uma ponte no fim do braço violão, em seguida faz o movimento de *glissar* na direção da mão esquerda. Neste caso o som gerado pela mão esquerda é modulado pela direita. Quando a pressão na corda é baixa o som da mão esquerda é abafado, mas no instante em que se cria a ponte este som ganha corpo e sua fundamental é transposta por volta de uma quinta justa acima. Em seguida, o glissando altera de maneira curva a pressão sobre a corda gerando um som que se assemelha a um *bend* de guitarra. Na relação gesto-textura gera-se um resultado sonoro com um ponto de quebra radical a partir de um movimento físico contínuo e gradual.

O movimento “*textura*” articulado pela mão esquerda é a esteira pulsante que conduz a peça, estabelecendo andamentos e regiões de alturas. Sofre constantes perturbações produzidas pelos gestos da mão direita. É dele que posteriormente veio o título da peça (CAMPOS, 2017).

Ao elaborar este material, o compositor criou uma primeira versão de sua peça, inicialmente para violão solo, cuja partitura é apresentada a dois outros violonistas em meados de março de 2017. Abaixo uma cópia da bula da partitura:

Clave de mão direita:

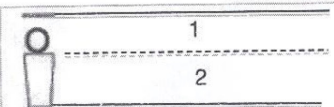




	1 Da Ponte até o início do Braço (Molto Sul Ponticello - Tasto) 2 Do Braço a mão
	Pressionar levemente com o dedo indicador de maneira a abafar a corda indicada
	Pressionar com o dedo indicador a corda indicada a ponto de criar um novo cavalete com o braço do violão
	Tocar a corda normalmente (Plectro)
	Crescendo e decrescendo de pressão Aum. dim.

Fig. 3: *Ponteado*, bula (versão violão solo).

PRIMEIRA RÉPLICA: A INTERPRETAÇÃO FEITA PELOS PERFORMERS

Assim que o projeto é proposto aos outros dois violonistas, o compositor mostra o início da peça ao violão, onde revela possuir um belo domínio das técnicas estendidas por ele inventadas. Um dos violonistas comenta:

Pudemos ver, já nesta primeira apresentação, uma porção de efeitos instrumentais aparentemente bastante virtuosísticos, embora a sonoridade tirada do instrumento fosse um pouco 'minimalista' no sentido de possuir pouquíssima amplitude sonora, adotando um volume médio que, longe de tentar superar ou esconder uma das maiores deficiências do instrumento (que é o baixo potencial em volume de som), a assume diretamente e tira dela a matéria mesma de sua expressividade (FERNANDES, 2018).

No entanto, após esta pequena apresentação, que se deu durante os encontros semanais da disciplina de criação e performance, e no momento em que os violonistas se viram a sós, cada um com uma cópia da partitura, muitas dúvidas surgiram, e nem um nem o outro tinha muita certeza da maneira como se deveriam realizar os efeitos pensados pelo compositor. O primeiro problema encontrado na ocasião foi a interpretação da bula. Nesta, a chamada “clave de mão direita”, uma pauta de três linhas representando as ações desta mão, parecia dividi-las em dois tipos, as ações “Molto Sul Ponticello-Tasto” e “Do Braço à mão”. Após algumas trocas de mensagens e telefonemas, a violonista acrescenta em sua página, com relação à segunda das indicações: “Do início do braço até o capotraste”, clareando o fato de que o segmento englobava a extensão da escala do violão, onde dever-se-iam ser “percutidos” os dedos das mãos afim de produzir notas individuais, todas essas ações sendo ações de uma mão independente da outra.

Da mesma forma, sem saber como realizar o segundo efeito da bula, “Pressionar

levemente com o dedo indicador de maneira a abafar a corda indicada”, a violonista teve recurso ao compositor, após o que ela acrescentou, na mesma frase, “sobre o tampo, na altura do cavalete”. Da mesma forma, os violonistas tiveram dificuldade em entender expressões como “criar um novo cavalete com o braço do violão” (que veio a ser entendido como um encurtamento do comprimento da corda, no ponto em que o dedo a prende à escala, e “plectro”, que foi entendida como “toque sem apoio”).

Veremos à frente que as dificuldades em se interpretar o texto escrito tiveram como consequência alguns ajustes na forma de notação de diversos gestos instrumentais. A ferramenta principal para transmitir aos outros violonistas os novos gestos foi a de mostrar, ao violão, a maneira de executá-los. É assim que o compositor envia, no dia 22 de março de 2017, vídeos mostrando diversos trechos da peça ao violão, acompanhados da foto do trecho da partitura correspondente.

Algumas semanas depois, os primeiros ensaios e aulas revelam novas dificuldades ligadas à interpretação ao violão (em solo ou em trio, que era a nova meta do compositor) de *Ponteado*. A primeira diz respeito à reação dos três instrumentos aos gestos criados pelo compositor. Com efeito, e para espanto dos violonistas, cada um dos três violões reagia diferentemente ao gesto de tocar aquém (sobre a escala) de uma nota presa, ou com relação a um dedo fixo sobre a corda; o violão do compositor produzia a nota desejada com maior volume, outro instrumento fazia ouvir de maneira forte o som da percussão (ruído) do dedo sobre a corda e desta sobre os trastes, e um terceiro tendia a produzir muito pouco som. Ainda que em face de um tal impasse, o grupo, encabeçado pelo compositor, reconhecia a expressividade (nem que fosse visual) dos gestos inovadores que estavam ali. Segundo o compositor,

Um dos primeiros embates na criação desta peça é que o material se comporta de maneira diversa se tocado em diferentes violões. Então pareceu necessário enfatizar um fluxo de energia que cativasse mais no ritmo dos gestos do que nas relações harmônicas que apareciam. Outro embate foi pensar uma maneira de registrar na pauta. A escrita tradicional muitas vezes é insuficiente para registrar uma abordagem diferente do instrumento, por exemplo tocar este ou aquele lado da corda. Para buscar uma escrita que funcionasse para ambos os gestos decidi utilizar duas pautas diferentes: uma com a mão esquerda escrita de maneira tradicional e outra para a mão direita, com uma divisão em regiões geográficas do instrumento acompanhada por uma indicação da corda a ser tocada. Uma última preocupação importante foi de criar um material que evitasse lesionar o instrumentista. Dentro do universo da técnica expandida, nem sempre sabemos o quanto estamos ou não demandando do corpo do intérprete. Decidi-me fazer uma peça extremamente curta com um material “ralo”, mesmo assim, foi durante os ensaios que conseguimos encontrar uma preparação adequada, para realizar a música de forma saudável (CAMPOS, 2017).

Outro problema a que os outros violonistas tiveram que fazer face era a velocíssima indicação metronômica que havia no início da música (semínima= 90-100), velocidade que sequer o compositor havia ousado, e que nas mãos dos demais instrumentistas, além de representar um certo sofrimento físico e eventualmente prejudicar seu relaxamento e saúde corporais, comprometia ainda mais o volume do

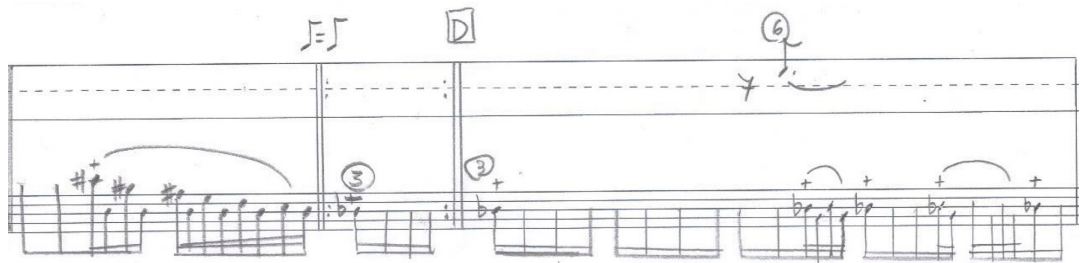


Fig. 6: *Ponteado*, p.2 (versão para três violões, 2o violão).

Fig. 7: *Ponteado*, p.2 (versão para três violões, 3o violão).

Sabendo que “o compositor transita do gesto à composição, enquanto o intérprete faz o inverso, da composição ao gesto” ao imaginar o gesto físico necessário à emissão do som concebido pelo compositor (MELLO apud ZAGONEL, 2015, p. 39), o trio de violões entrou em uma nova etapa de trabalho conjunto, em que hierarquias foram rompidas. Para ambas as partes, ficou claro que o trabalho do intérprete deveria se mostrar essencialmente criativo. Constatou-se:

“A oportunidade de compositor e intérprete criarem juntos é única, a partitura deixa de ser a principal mediadora desta relação. Se houver um objetivo mútuo e um ambiente de trabalho fundado no respeito e na escuta do outro, a obra pode transcender os limites individuais da imaginação tanto do intérprete quanto do compositor” (CAMPOS, 2017).

A escrita da versão para três violões foi se definindo ao longo dos ensaios e das aulas de performance e criação, onde os alunos e professores presentes podiam dar um retorno ao grupo com relação “ao que estava soando” ou não, impressões que eram confrontadas com as imagens acústicas e visuais que haviam sido previstas pelo compositor. Além disso, o compositor sendo ele mesmo instrumentista e participando ao trio, desenvolveu-se um rico complexo de relações entre escrita e performance, onde a mesma pessoa reunia dois tipos de sensibilidade. Neste momento foi necessário criar estratégias e ferramentas eficientes para acompanhar o processo, uma vez que o compositor estava também na posição de intérprete durante os ensaios. Gravar, filmar e escrever comentários e ideias que apareciam nos encontros se mostraram ferramentas muito poderosas, permitindo uma escuta posterior distanciada e crítica. Desta forma foi gerado um processo de troca que trazia resultados positivos a cada

novo encontro. Um dos violonistas se recorda:

Toda vez que nos encontrávamos, o compositor nos fazia experimentar conjuntamente ao violão alguns gestos que ele imaginava poderem *soar* em três violões. Muitos deles eram recortes da ideia inicialmente presente na versão solo, e outros eram ideias que o próprio convívio conosco lhe trazia. Nestas 'experiências' em grupo, muitos gestos eram sugeridos ou modificados em nossa presença, a partir de nossos comentários e sugestões. Como que prevendo a aparição de ações que ainda não tinha evocado, ele as incorporava com naturalidade, sempre de acordo com o resultado - aqui e agora - do que fazíamos. Havia uma pequena parte de improvisação nisso, uma espécie de improvisação guiada. E a abertura de que fez prova o compositor nos abriu um campo do possível criativo que, enquanto simples instrumentistas, não necessariamente conhecíamos (FERNANDES, 2018).

A versão para três violões, ao mesmo tempo que procurou solucionar as dificuldades técnicas presentes na peça solista, dividindo os materiais musicais entre os três violões, procurou reforçar os gestos sonoros que, no amálgama minimalista criado, deviam ser particularmente ouvidos. Ela também criou um espaço para a improvisação, na parte final da peça, onde o compositor desejava que houvesse um clímax gestual, com glissandos em todas as direções. Dando-se conta de que o clímax "escrito" não dava conta da energia gestual necessária, ele deu carta branca aos outros dois, e a si mesmo, para buscar, na incorporação de diversos tipos de ruído, a expressão do gesto do glissando em sua forma apoteótica. Segundo o compositor:

Só no trabalho com os intérpretes pude entender o que realmente era importante de estar precisamente grafado e o que não; sobre o andamento, percebi que, na versão a três violões, é importante manter um andamento mais confortável de modo que os instrumentistas possam estar mais atentos à sincronia de seus gestos. Para uma versão solo penso em mudar a indicação para "rápido" dando margem ao intérprete para escolher o que mais lhe interessa em termos de estudo e estética, dentro de sua capacidade técnica. Já na bula, vejo a necessidade de detalhar ao máximo toda a descrição dos gestos que fundam a peça (CAMPOS, 2017).

The image displays a musical score for guitar solo, consisting of two systems of staves. The first system includes staves for Right Hand (R.H.), Guitar (Gtr.), and Left Hand (L.H.). The R.H. staff features a 12-fret section (XII) with a glissando indicated by a dashed line and a circled '12'. The Gtr. staff has a dynamic marking of *f* and a circled '9'. The L.H. staff has a dynamic marking of *f*. The second system includes staves for R.H., Gtr., and L.H. The R.H. staff has a circled '10'. The Gtr. staff has a dynamic marking of *ffz p*. The L.H. staff has a dynamic marking of *ffz p*.

Fig. 8: *Ponteados*, p.3, final (versão para violão solo).

O processo de ensaio, longe de visar a realização “perfeita” de uma partitura que seria soberana, passou a representar para os três violonistas-criadores, momentos de escuta coletiva. Cada nova ideia que surgia, por parte de um dos três, era discutida, testada, gravada, escutada e re-escutada em grupo. Apesar de ser o compositor aquele que, de alguma forma, possuía uma escuta ampliada, uma escuta que já vislumbrava o avenir daquela música, que “via” mais longe na construção da estrutura da obra, o processo revelou-se verdadeiramente cúmplice. Esta vivência, que de alguma forma lembra ao compositor seus anos de formação em gêneros musicais mais populares, testemunha de um tipo de composição que nasce de um “processo recursivo de transformação”, em que o “processo de compor surgirá então, como uma possibilidade de criar estruturas que viabilizam a performance, e essa como a possibilidade de alterar e criar estruturas” (RODRIGUES, 2012: 11).

REFERÊNCIAS

- CAULLIER, Joëlle. **La condition d’interprète**. In: *Revue DEMéter*, 2002, Lille, Université de Lille, 2002. 10 p. Disponível em: <<http://demeter.revue.univ-lille3.fr/interpretation/caullier.pdf>>. Acesso em 19. março 2014.
- DONIN, Nicolas. **Pourquoi ce blog change-t-il de nom ?**. In: *Gestes, instruments, notations ...dans la création musicale des XXe et XXIe siècles*, 13 out. 2016. Disponível em: <<https://geste.hypotheses.org/category/billets>>. Acesso em 21. fev. 2018.
- FERRAZ, Silvio. **De Tinnitus a Itinerários do Curvelo**. In: CONGRESSO DA ANPPOM, n. 17, 2007, São Paulo. *Anais do congresso*. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/composicao/comp_SFerraz.pdf> Acesso em 8 dez. 2017.
- IAZZETTA, Fernando. **Meaning in Musical Gesture**, 1997. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/prof/iazzetta/papers/gesture.htm>>. Acesso em 12.10.2016.
- LIGHTMAN, Alan. **Sonhos de Einstein**, tradução Marcelo Levy. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2014.
- MELLO, Felipe Marques de. **Preparação para performance de música de câmara com violão: o uso do corpo no repertório com técnicas estendidas**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: IA-UNESP, 2015. 92 p.
- RODRIGUES, Mauro. **Performance, Corpo e Ação na Composição Musical**. Tese (doutorado). Belo Horizonte: UFMG, 2012. 281 p.
- ZAGONEL, Bernardete. **Gesto musical**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.
- CAMPOS, Tiê. Entrevista concedida a Ledice Fernandes em 9 dez. 2017. São Paulo, 2017.

FERNANDES, LEDICE. Entrevista concedida a Tiê Campos em 4 fev. 2018. Sao Paulo, 2018.

MOSTRA 2017: *Painel Sonoro*. Tiê Campos (compositor e intérprete, violão). Ledice Fernandes, Paulo Sampaio (intérpretes, violão). Espaço das Artes, USP, jun. 2017. Gravação mp3.

VILLA-LOBOS E O EXPERIMENTALISMO INSTRUMENTAL: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS TÉCNICAS ESTENDIDAS PARA CLARINETA EM SUA OBRA

Diogo Maia Santos

Faculdade Cantareira

São Paulo – SP

Luis Antonio Eugênio Afonso

Escola de Comunicações e Artes -USP

São Paulo – SP

Daniel Aparecido de Oliveira

Escola de Comunicações e Artes -USP

São Paulo – SP

RESUMO: Neste artigo, investigaremos uma característica singular da produção composicional de Villa-Lobos: o experimentalismo instrumental. A partir de indicações técnicas para o clarinetista nas obras Nonetto (1923) e Mandú-Çarará (1940) procuraremos entender as requisições práticas do compositor e apontar o máximo de possibilidades de execução dentro de um contexto expressivo das técnicas estendidas, considerando também o resultado estético de cada uma delas. Para isso, utilizaremos referências históricas do instrumento e seus congêneres, uma bibliografia técnica especializada, além de relatos de instrumentistas renomados que tocaram essas músicas e passaram pela experiência de equacionar performaticamente as requisições do compositor.

PALAVRAS-CHAVE: Villa-Lobos; Técnica

estendida; Clarineta.

ABSTRACT: In this article, we will investigate a singular characteristic of Villa-Lobos compositional production: instrumental experimentalism. From technical indications for the clarinetist in the works Nonetto (1923) and Mandú-Çarará (1940) we will try to understand the practical requirements of the composer and to point out the maximum possibilities of execution within an expressive context of the extended techniques, also considering the aesthetic result of each of them. For this, we will use historical references of the instrument and its congeners, a specialized technical bibliography, as well as reports of renowned instrumentalists who played these pieces and went through the experience of performatically equating the composer's requests.

KEYWORDS: Villa-Lobos; Extended Technique; Clarinet.

1 | INTRODUÇÃO

Estudos recentes a respeito da poética de Heitor Villa-Lobos tem revelado um compositor definitivamente consciente dos processos criativos que lançava mão em cada uma de suas inúmeras obras. Inquieto e profícuo, Villa-Lobos produziu diversas peças em que a

experimentação era o foco composicional – sobretudo a partir da década de 1920, quando pôde conhecer e conviver com os artistas da vanguarda europeia daquela época –. Villa experimentava, entretanto, não apenas os esquemas composicionais, as escalas exóticas e as texturas modernas, estava além do seu tempo ao explorar também maneiras inusitadas de se tocar instrumentos tradicionais. Sua noção musical, forjada principalmente por meio do violoncelo, da clarineta e do violão, foi provavelmente a base de conhecimento prático para a proposição dessas técnicas.

O que chamamos atualmente de “técnicas estendidas” foram utilizadas por Villa-Lobos em algumas de suas composições ainda na primeira metade do século XX, quando o termo não era utilizado. O maestro Roberto Duarte, revisor responsável pela edição recente de diversas obras de Villa, comenta sobre detalhes encontrados nas partituras originais:

Algumas vezes o regente e o revisor se defrontam com outro tipo de problema. Não notas, ritmos, falta de instrumentos ou qualquer outro tipo de engano, mas certo efeitos especiais idealizados por Villa-Lobos que só podem ser obtidos por alguma mudança na maneira de tocar o instrumento ou até na utilização de instrumentos diferentes daqueles habitualmente usados em uma orquestra sinfônica. (DUARTE, 2009, p. 127)

Podemos dizer que essas técnicas são extrapolações da forma tradicional de se tocar um instrumento musical. A esse respeito, PADOVANI e FERRAZ pontuam que

(...) a expressão "técnica estendida" 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, 2012, p. 11)

Através de uma rápida pesquisa na obra do compositor pudemos encontrar algumas indicações de técnicas instrumentais não tradicionais, como por exemplo no *Poema da criança e sua mamã (Pensées d'enfant)* de 1923, em que está escrito na parte do violoncelo “*Tournez la cheville de la corde Sol*” - “*Gire a cravelha da corda sol*” (tradução nossa) (Figura 1).

Figura 1 – Villa-Lobos - Poema da criança e sua mamã (*Pensées D'Enfant*) (1923). Ed. Max Eschig.

Esse efeito é usado basicamente para se atingir a nota fá ao mesmo tempo da nota dó, formando uma quarta justa, primeiro sustentada na região grave do instrumento e depois tocada com a mão esquerda em *pizzicato*, formando um acorde com as notas Dó1, Fá1, Ré2, e Lá2. Para isso o compositor pede que se gire a cravelha da corda sol, descendo primeiro um semitom no tempo de uma colcheia e depois mais um no tempo de outra colcheia. Não é uma prática tradicional ao violoncelo girar a cravelha enquanto se toca uma passagem musical, menos ainda que se faça isso controladamente, com precisão de tempo e afinação.

Outra técnica incomum é explorada na obra *Chôros Bis* (1929), em que Villa indica também na parte do Violoncelo: “*Croiser la 3^a corde au dessus de la 2^a à l’endroit de la quinte do# sol# On obtiente ainsi un effet simultané de tambour et pizzicato*” (Figura 2), ou seja, pede-se que o violoncelista cruze a segunda e a terceira cordas do instrumento e as pressione cruzadas na posição de Sol# e Dó#, obtendo assim um som simultâneo de tambor e pizzicato – essa maneira de tocar o violoncelo remete à técnica de violão chamada *Tambor, Tabal, Tabalet, ou ainda Caja*, que consiste em cruzar as 5^a e 6^a cordas do instrumento para que soe um som de tambor somado à nota musical –. Provavelmente Villa-Lobos tinha conhecimento desta técnica violonística e a aplicou ao violoncelo.. Aqui notamos o senso estético do compositor que procura, ao final da peça, criar uma sonoridade surpreendente.

(1) Croiser la 3^e Corde au dessus de la 2^{ème} à l'endroit de la quinte do# sol# On obtient ainsi un effet simultané de tambour et pizzicato.

Figura 2 – Villa-Lobos - Dois Chôros Bis (1930). Ed. Max Eschig.

No próximo exemplo, a peça *Assobio a jato* (1950), diferentemente dos exemplos anteriores, Villa-Lobos não indica o procedimento técnico a ser realizado, mas faz uma sugestão de sonoridade: “*imitando fischi in toni ascendenti*” – “Imitando assobio em sons ascendentes” (tradução nossa)(Figura 3) –. Como não há nenhum detalhe na escrita musical que deixe claro como produzir o efeito, o editor então acrescentou uma nota de rodapé na partitura em que explica que a única maneira desta sonoridade ser realizada é soprando dentro do bocal da flauta em *fff*, como se estivesse esquentando o instrumento num dia frio.

157 - 11

*The only way to achieve the effect which the composer wishes, as indicated by the words *imitando fischi in toni ascendenti*, is to blow into the embouchure *fff* as if one were warming up the instrument on a cold day. The first blast should be fingered as a low D, the second E, and so on through A.

New York, 1950

Figura 3 – Villa-Lobos - Assobio a Jato (1953). Ed. Southern Music Publishing.

Esses exemplos citados acima são apenas algumas das requisições, nada comuns, de um compositor experimentador e propositor de novas práticas musicais e

de uma relação diferente com o instrumento e sua cultura. Sem dúvida, poderíamos encontrar outros exemplos semelhantes espalhados nas suas obras orquestrais ou em alguma peça de câmara menos conhecida, que mereceriam atenção. Assim, uma vez que os autores deste artigo são clarinetistas profissionais e pesquisadores deste instrumento, buscaremos focar nossa investigação em duas técnicas de clarineta propostas por Villa-Lobos em duas de suas obras, produzidas em momentos distintos de sua trajetória composicional, porém, ambas com apelo indianista: Nonetto (1923) e Mandú-Çarará (1940).

Nosso objetivo será, portanto, entender as indicações de Villa-Lobos encontradas nas partituras, e apontar o máximo de possibilidades de execução dentro de um contexto expressivo das técnicas estendidas, considerando também o resultado estético de cada uma delas. Para isso, utilizaremos referências históricas do instrumento e seus congêneres, uma bibliografia técnica especializada, além de relatos de instrumentistas renomados que tocaram essas músicas e passaram pela experiência de equacionar performaticamente as requisições do compositor.

2 | TÉCNICAS ESTENDIDAS PARA CLARINETA E CLARONE

Em seu Nonetto de 1923, no último terço da peça, Villa coloca a seguinte indicação na parte da clarineta: *“Enlever le bec et souffler dans la clarinette comme dans un cor. Sinon chanter les notes, très justes, dans le bec seul comme dans un mirliton”* (Figura 4). De início, as duas frases em língua francesa nos impõe uma dificuldade, já que a tradução para o português significará mais uma camada de interpretação na decifragem da requisição do compositor – embora sempre exista o risco da imprecisão ou da incompletude em uma tradução, entendemos que por se tratar de uma indicação técnica, os termos deveriam ser traduzidos com o rigor referencial, sem margem para conotações da linguagem que utilizamos para falar de música –. Desta forma, traduzimos assim as frases: *Retirar a boquilha e soprar na clarineta como em uma trompa. Senão, cantar as notas muito precisamente na boquilha somente, como em um mirliton.*

Figura 4 – Villa-Lobos - Nonetto, Impression rápida de todo o Brasil (1929). Ed. Max Eschig.

Em seguida, o trecho musical que requer essas técnicas é representado por uma curta melodia escrita num tempo *moderato* com notas ordinárias e articulação definida, que compreende uma tessitura de terça menor: Sol 3 ao Sib 3, numa clave de sol aguda, além de uma notação de *gliss.* ao final da frase, e uma última nota *stacatto* (Figura 5).

Figura 5 – Villa-Lobos - Nonetto, Impression rápida de todo o Brasil (1929). Ed. Max Eschig.

Notamos que as duas frases textuais colocadas como alternativas compreendem, de fato, técnicas distintas para se tocar uma mesma frase musical: uma sem a boquilha, e outra somente com a boquilha. Analisaremos, portanto, cada técnica separadamente, procurando esmiuçar ao máximo as características sonoras e as resoluções práticas de cada indicação.

2.1 Como um *Cornetto*

A primeira das duas técnicas: *Retirar a boquilha e soprar na clarineta como em uma trompa*, remonta os primórdios do instrumento, quando os construtores experimentavam diversas maneiras de se produzir o som a partir de uma mesmo corpo acústico. Assim aconteceu com o Chalumeau, que nasceu da junção do corpo de uma flauta doce, mas com uma boquilha e palheta em vez do bocal de bisel tradicional. Nesse contexto, apontamos um instrumento surgido no século XV cuja ideia se aproxima bastante da técnica proposta por Villa: o corneto.

Cornetto é um instrumento de sopro de madeira, geralmente curvo, com orifícios

para os dedos ao longo do tubo e um bocal em forma de copo, cujo som é produzido através da vibração dos lábios, e geralmente é tocado no lado da boca, onde os lábios são mais estreitos. O princípio de produção sonora e o corpo de madeira semelhantes à clarineta o aproximam, portanto, da ideia de Villa.

Os nomes *Cornetto* (em francês e italiano), *Cornett* (em inglês britânico) e *Zink* (em alemão) referem-se ao mesmo instrumento. Eles eram feitos em vários tamanhos, formando uma família, tendo o *Cornetto in A* (Figura 6) o tamanho padrão de 57,5 cm. Já o *Cornetto tenor*, também conhecido como *Serpente* (Figura 7) tinha a forma encurvada como uma letra S, que além de dar nome ao instrumento, ajudava o músico na sua execução. O timbre era agradável, ainda que um tanto aerado e combinava bem com vozes, geralmente tocando uma das linhas internas de um conjunto.

Os *Cornetti* foram usados principalmente entre os séculos XV até o final do século XVII, mas continuaram em uso até o final do século XVIII. Foram amplamente utilizados na música polifônica dos séculos XVI e XVII, para acompanhar o canto coral em igrejas e para tocar a parte de soprano em conjuntos de trombones, tanto na música secular quanto religiosa. O instrumento era valorizado pela semelhança de seu som com o da voz humana (considerada o "instrumento perfeito"), e por sua adequação para a execução de ornamentações musicais elaboradas.



Figura 6 – Cornetto em Lá. Fonte: Musical

Instruments: Highlights of the Metropolitan Museum of Art. Ed. Metropolitan Museum 56-57, ill.



Figura7–Serpente Musical Instruments:

Highlights of the Metropolitan Museum of Art. Ed. Metropolitan Museum of Art, p. of Art, p. 56-57, ill.

Transportando, então, os fundamentos da produção de som do *Cornetto* para a técnica na clarineta, notamos que a indicação do compositor é para que se retire a boquilha do instrumento, deixando desta forma o barrilhete e o corpo do instrumento montados (Figura 8). Em seu livro *New Directions for Clarinet* de 2003 (tendo sua primeira edição em 1994), Phillip Rehfeldt descreve esta técnica com o nome *lip*

buzzing:

Esse efeito também utiliza o instrumento com a boquilha desencaixada, e é produzido tocando diretamente no barrilhete como normalmente se faz nos instrumentos de metal. (...) Na clarineta soprano, a nota mais grave possível, com uma embocadura muito frouxa, é um Ré#2 (escrito como o Mi mais grave do instrumento [quando tocado normalmente]). A partir do Mi2 grave é possível fazer uma *quasi-escala* usando as posições normais até aproximadamente o Lá2 (grave). (...) As posições tradicionais soam com a afinação da clarineta [tocada ordinariamente], embora a precisão de afinação possa variar um tanto de instrumento para instrumento. Parece simples, contudo, a técnica requer alguma prática para se produzir notas e dinâmicas precisamente. Soprar no topo do corpo do instrumento, com o barrilhete removido, é uma outra possibilidade, produzindo notas no registro do "clarino". (REHFELDT, 2003: 78) (Tradução nossa)

O barrilhete utilizado como bocal de trompa adaptado apresenta um orifício muito grande - maior que um bocal de trombone -, o que permite somente a produção de notas mais graves, como vimos na descrição de Rehfeldt. Em nossa pesquisa prática concluímos que a tessitura máxima, nesse caso, seria do Mib 2 ao Ré3 (Figura 10), possibilitando uma execução oitava abaixo do que está escrito na partitura. O timbre, nesse caso, se aproxima de um berrante.



Figura 8 – Embocadura da técnica *lip buzzing* com barrilhete.



Figura 9 -- Embocadura da técnica *lip buzzing* sem barrilhete.

Embora, na indicação, Villa não tenha comentado especificamente sobre a retirada do barrilhete, seguimos a última indicação de Rehfeldt, e experimentamos tocar sem esta parte, somente com o corpo do instrumento (Figura 9). Assim, o formato menor do orifício de entrada do corpo da clarineta, portanto, do bocal adaptado, se assemelha mais ao tamanho de um bocal de trompa, como sugere a indicação técnica. Neste formato, o instrumento passar a ter outra tessitura, na região do clarino, do Si3 ao Si4 (Figura 11), dentro a tessitura da frase musical.



Figura 10 – Tessitura da técnica
lip buzzing com barrilhete.



Figura 11 – Tessitura da técnica
lip buzzing sem barrilhete.

Ao optarmos pela solução do "bocal adaptado" menor e seguindo a lógica acústica deste novo instrumento, experimentamos na prática a melhor realização do seu dedilhado – a clarineta tocada sem a boquilha, como uma trompa, apresenta um comportamento acústico diferente de quando tocada da maneira tradicional. Desta forma, o comprimento do tubo cônico muda, produzindo ondas com proporções diferentes e gerando frações de semitons nas posições e dedilhados convencionais. Também a embocadura adaptada, por ser muito flexível, pode apresentar uma grande variação de afinação (aproximadamente 1 semitom), sendo indicado a cada intérprete desenvolver o seu próprio dedilhado, baseado na sua embocadura adaptada –. Percebemos, então, que é possível compreender a execução do trecho de duas maneiras diferentes: ou as notas estão grafadas na partitura como devem soar, e para que soem deve-se adotar um dedilhado específico; ou deve-se tocar o dedilhado correspondente ao trecho escrito na partitura, sejam quais forem as alturas resultantes.

Após analisar a partitura, notamos que, nesse caso, a melodia escrita na parte está dentro de um padrão harmônico e seguindo uma lógica de desenvolvimento motivico, o que nos permitiu concluir que devem soar as alturas escritas (sem transposição). Desenvolvemos, assim, um dedilhado específico possível, baseado numa embocadura com rigor (que permite uma boa emissão e afinação das notas) mas confortável para os autores deste artigo. A figura mostra a melodia que deve soar, no pentagrama de cima; e o dedilhado que deve ser aplicado (para que soe esta melodia), no pentagrama de baixo.

Figura 12 – Dedilhado com técnica *lip buzzing* sem barrilhete.

Por fim, sugerimos também um dedilhado alternativo para a opção da técnica com o barrilhete - o que soaria oitava abaixo do que está escrito na partitura -, para a

escolha do intérprete.



Figura 13 – Dedilhado com técnica *lib buzzing* com barrilhete.

2.2 Como um *Mirliton*

A segunda técnica apresentada como alternativa pelo compositor, vem expressa pela frase: *Senão, cantar as notas muito precisamente na boquilha somente, como em um mirliton*. Essa requisição é um pouco mais complexa pois envolve algumas variantes interpretativas.

Primeiramente, o que seria um *Mirliton*? O *Mirliton* (*flûte eunuque*, *flûte à l'oignon* em francês, ou *Zwiebelflöte*, em alemão) é um membranofone, em geral feito de madeira, com uma fina película fixada em uma de suas extremidades, através do qual se fala ou se canta, produzindo um som chiado - o kazoo é um tipo de mirliton.

Se tomarmos a indicação no seu sentido explícito, devemos retirar a boquilha com palheta e braçadeira e literalmente cantar as notas da melodia (provavelmente) no orifício oposto à ponta onde a palheta vibra (Figura 14). Talvez a expectativa de Villa fosse de que a palheta, uma vez livre no lado oposto, vibrasse junto com a voz cantada e produzisse um som como o de um Kazoo. Mas ocorre que somente o canto não é capaz de fazer vibrar a palheta (que é espessa) a ponto desta produzir algum chiado. Assim, o som resultante é uma voz humana encapsulada e que não se parece com um instrumento como o *mirliton*.



Figura 14 – Embocadura da técnica *mirliton*.

Figura 15 – Embocadura da técnica *mirliton* com papel.

A título de experimentação, sugerimos o acréscimo de um papel muito fino (seda para enrolar fumo) dobrado entre a palheta e a boquilha (Figura 15). Desta forma, o canto é capaz de fazer vibrar o papel, produzindo um chiado somado ao som da voz e se mantendo fiel à lógica de produção de som do *mirliton* e ao seu resultado sonoro. Nesse caso, o performer deve cantar as notas que estão na partitura, em Dó (sem transposição).

2.3 Como um *Apito de Caça*

Naturalmente, esta obra já foi executada centenas de vezes desde sua estreia, em 30 de maio de 1924. Naturalmente também que os intérpretes, confrontados com as requisições, buscassem maneiras diversas de resolver a passagem, tanto pela dificuldade de execução das técnicas, quanto porque que nem a primeira nem a segunda indicações do compositor são unívocas quanto a técnica descrita e o paralelo sonoro aludido.

Duarte comenta a respeito da dificuldade de performance desta passagem e cita o clarinetista carioca José Botelho, responsável por inúmeros concertos e gravações da obra de Villa-Lobos, que adotou ainda uma terceira técnica:

Alguns instrumentistas, embora de altíssima qualidade, sentem dificuldade em produzir o som como o autor sugere. O clarinetista José Botelho encontrou uma forma diferente de produzir o mesmo efeito usando somente a boquilha do instrumento com ambas as mãos em volta dela, sem ter que cantar as notas." (DUARTE, 2009: 131)

Para esta técnica, o músico então retira a boquilha e toca somente nela (Figura 16), normalmente, abrindo e fechando as mãos para atingir as notas (frequências) da melodia escrita na partitura. A técnica proposta por Botelho, contudo, apresenta algumas dificuldades a serem superadas no estudo: a afinação e a passagem de uma nota para outra não são tão precisas; e os intervalos grandes ocorrem, quase inevitavelmente, com um *portamento* ou um pequeno *glissando*. Por outro lado, das três técnicas abordadas até agora (duas propostas por Villa e outra por Botelho), esta é a que tem o maior volume e atinge as maiores dinâmicas. O timbre se assemelha a um apito de caça agudo.



Figura 16 – Embocadura da técnica boquilha sozinha.

Rehfeldt também descreve essa técnica em seu livro já citado, com o nome *mouthpiece alone* (ou boquilha sozinha):

Uma série de novas obras musicais exige sons produzidos apenas pela boquilha ou o som da boquilha com o barrilhete. O timbre e afinação produzidos variam de acordo com o equipamento utilizado. A tessitura possível é, por conseguinte, aproximada, partindo de um Ré [Ré5], ou mesmo Ré# [Ré#5][sem nenhuma obstrução na saída da boquilha] (...), e se estende com *portamento*, por meio da diminuição da pressão da mandíbula, até aproximadamente uma oitava abaixo [Ré4]. Uma maior extensão na direção do grave (...) pode ser alcançada colocando a mão em torno da extremidade final da boquilha. (REHFELDT, 2003: 69) (Tradução nossa)

O autor também comenta que outras técnicas, como *glissando*, *flutter tongue* (*frulatto*) podem ser combinadas à performance na boquilha sozinha. Além disso, uma outra variante dessa técnica é citada por ele: a boquilha com o barrilhete encaixado.

De maneira semelhante, quando o barrilhete permanece encaixado na boquilha, como é requisitado na parte de clarineta do Concerto para Piano e Orquestra de [Jonh] Cage (1957-58), a região mais aguda fica mais grave (...) em torno do Sol# [Sol#4]. Com a pressão da mandíbula reduzida, com mão em concha na extremidade final (como antes), ou com o dedo inserido no furo, (...) o limite grave fica em torno de Si [Si3]. (REHFELDT, 2003: 71) (Tradução nossa)

Também a título de experimentação, testamos executar o trecho composto por Villa seguindo essa última variante da técnica apresentada por Rehfeldt: boquilha com o barrilhete encaixado (Figura 17). Embora Rehfeldt aponte que tocando com essa técnica o limite grave fique em torno de um Si3, nossa experiência prática nos permitiu concluir que é possível chegar até um Sol3, se utilizarmos as mãos e a embocadura de maneira assertiva. Ainda com uma boquilha com abertura maior, um palheta leve (e se colocada abaixo da linha da boquilha), o trecho musical pode ser

tocado mais facilmente. Desta vez soando exatamente na oitava que Villa o escreveu.



Figura 17 – Embocadura da técnica boquilha e barrilhete.

2.4 Como *Trompas*

O último trecho que analisaremos neste artigo está presente na obra *Mandú-Çarará*, de 1940. No compasso 231 da obra, Villa-Lobos escreve para todo o naipe de clarinetas (duas clarinetas e um clarone): *Tocando sem a boquilha como se fosse uma trompa*. As clarinetas começam a tocar com essa técnica alguns compassos antes, e nesse momento o clarone se junta aos demais (Figura 18). A princípio trata-se da mesma técnica requerida por Villa em seu *Nonetto*, mas podemos apontar algumas diferenças entre elas, significativas para nossa pesquisa.

27
229 u 2

H. Villa-Lobos - Mandú-Çarará

Fl. 1-2
mf

Ob. 1-2
mf

C.I.
mf

Cl. 1-2
mf

Cl.B.
mf

Fag. 1-2
mf

(Tocando sem a boquilha como se fosse uma trompa)

ff Gliss.

mf Gliss.

ff Gliss.

mf Gliss.

Figura 18 – Villa-Lobos - *Mandú-Çarará* (1940). Edição ABM (2008).

Primeiramente, esta é uma obra orquestral (e não de câmara, como o *Nonetto*), composta para uma formação grande e com potência sonora que demanda um esforço

considerável dos clarinetistas para produzirem o efeito com um volume equilibrado e (relativamente) afinado, já que o naipe deve tocar em uníssono. Também pudemos notar, analisando a partitura, que o andamento nesse trecho é rápido o resultado sonoro que Villa propõe é um efeito simples, que atinge uma nota longa (Do#4) a partir de um primeiro *glissando* e em seguida faz uma *volata* com *glissando* (descendente e ascendente) para atingir novamente a mesma nota longa (Do#4). Diferente do Nonetto, em que a melodia é lenta, delicada e exige precisão de afinação e emissão, as notas que compreendem o glissando de Mandú-Çarará são aproximadas, e o gesto musical se apresenta mais importante do que cada nota.

Na clarineta, a reprodução da técnica é igual à requisitada no Nonetto, porém aqui com muito mais vigor e flexibilidade da embocadura para realizar o *glissando*. Nessa obra, a melhor opção é, sem dúvida, manter o barrilhete, pois o orifício maior permite uma embocadura mais relaxada e ressoante para executar o trecho sem falhas. Contudo, retornamos à questão da incompatibilidade entre as alturas escritas na partitura e a tessitura do instrumento com o barrilhete como bocal adaptado, uma vez que, desta maneira, soaria oitava abaixo, não correspondendo com a altura exata desejada pelo compositor. Desta forma, tocando com o barrilhete, sugerimos o seguinte dedilhado para o trecho (soando oitava abaixo) (Figura 19).

The image displays two musical staves in 4/4 time. The top staff, labeled 'soando', shows a sequence of notes: a quarter rest, followed by a quarter note (fingered 3), an eighth note (fingered 3), an eighth note (fingered 3), and a dotted quarter note (fingered 6). A slur covers the eighth notes, with 'gliss.' written below. The bottom staff, labeled 'dedilhado', shows the same sequence of notes and fingerings, also with a slur and 'gliss.' below the eighth notes.

Figura 19 – Dedilhado com técnica *lib buzzing* na clarineta com barrilhete

No clarone, a execução da técnica é realizada no tudel do instrumento como bocal adaptado (Figura 20) em que o diâmetro da entrada é ainda maior que o do barrilhete da clarineta. Por isso, demanda um esforço maior, uma maior quantidade e maior pressão de ar para produzir um volume de som equivalente ao das clarinetas. Dois importantes claronistas e pesquisadores do instrumento, Harry Sparnaay e Henri Bok, citam esta técnica em seus trabalhos sobre novas sonoridades no clarone.



Figura 20 — Embocadura da técnica *lip buzzing* no clarone

Em seu livro *New techniques for the bass clarinet*, Bok apresenta essa técnica como *Tocando no tudel*, e a descreve: "Ao remover a boquilha do clarinete baixo pode-se tocar [diretamente] no tudel curvo do instrumento, como é feito nos instrumentos de metal. A vibração dos lábios é então usada com geradora do som" (BOK, 2008: 68) (Tradução nossa). Sparnaay, por sua vez, comenta o seu interesse pela técnica em seu livro *The bass clarinet: a personal history*:

Na minha opinião, tocar sem a boquilha é uma variante mais interessante, que pode ser encontrada na intrigante composição "Voix Instrumentalisée" do compositor/trombonista Vinko Globokar (1973-). Aqui [nesta obra] ele imaginou um claronista que, sem o bocal, toca o clarinete baixo como um trombonista. (SPARNAAY, 2011, p . 156) (Tradução nossa)

Em relação à dinâmica dessa técnica no clarone e à escolha do dedilhado adequado para o trecho, contamos com a experiência de um claronista profissional que equacionou performaticamente essa requisição inusitada. Em uma curta entrevista concedida aos autores deste artigo, Nivaldo Orsi, claronista da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, conta que executou essa obra mais de uma vez e que a produção do efeito no clarone havia sido resultado de uma pesquisa pessoal:

Para a execução desse trecho, retirei (...) a boquilha e fui como que aprendendo a extrair esse efeito que o compositor pedia. Como as notas estavam escritas, notei que tocadas meio tom abaixo mais se assemelhavam às notas na parte e mantive a mesma embocadura (...) no gliss. (uma vez que o trecho era muito pequeno e muito rápido). (ORSI, 2018)

Sobre o volume e o timbre extraídos do clarone com a técnica proposta por Villa-Lobos, Orsi comenta:

As clarinetas foram tocadas sem as boquilhas e mantendo-se os barilhetes, porém

com as clarinetas levantadas, o que dava uma diferença bastante significativa (quanto ao volume) em relação ao efeito no clarone. O som [do clarone] me parecia uma mistura de oficleide, berrante e concha do mar. (ORSI, 2018)

Por fim, adotando o processo de ajuste da embocadura e o dedilhado propostos por Orsi (Figura 21), sugerimos, então, que o trecho seja tocado da seguinte maneira:

The image shows a musical score for clarinet in 4/4 time. It consists of two staves. The top staff, labeled 'soando', is in bass clef and shows a melodic line with a triplet of eighth notes (F4, G4, A4) followed by a sixteenth-note triplet (B4, C5, D5) and a dotted quarter note (E5). The bottom staff, labeled 'dedilhado', is in treble clef and shows the corresponding fingerings: 3 for the first triplet, 6 for the second triplet, and a dotted quarter note with a finger number 1. The key signature has one sharp (F#).

Figura 21 – Dedilhado com a técnica *lip buzzing* no clarone

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, concentramos nossos olhares e escutas em uma característica singular da produção composicional de Villa-Lobos: o experimentalismo instrumental. A partir de indicações textuais em suas partituras pudemos imergir num mundo de experiências práticas com o instrumento musical e suas inúmeras possibilidades acústicas, e de produção de som. Com o objetivo de encontrar diferentes maneiras de se executar os trechos e seguir as requisições do compositor, não só treinamos as técnicas propostas inicialmente, para podermos sentir pessoalmente a sensação de tocar com cada delas, como propusemos algumas soluções de performance, sempre pensando numa concepção expressiva dessas técnicas estendidas.

Pudemos também observar que as indicações alusivas (“como um *mirliton*”, “como trompas”) que Villa se utiliza na partitura, sobretudo dentro da estética indianista das obras analisadas, nos sugerem que o som, o timbre resultante dessas técnicas era primordial para ele, mais do que o estudo e a sistematização da técnica em si. Interessante notar que o sentido mimético das requisições, nos remete à ideia de técnica estendida como recurso expressivo para representação de carâteres e estéticas – como algumas das sete técnicas exploradas ao longo do artigo (sendo três delas propostas por Villa, e outras quatro resultado de nossa investigação), que realmente soam muito similares a instrumentos indígenas ou folclóricos.

A busca de Villa-Lobos por uma sonoridade brasileira nos parece, aqui, intimamente ligada ao sua formação instrumental, e ao fato de ter sido, grande parte de sua vida, um músico prático, com inquietações próprias de quem utiliza o instrumento musical como meio expressivo e profissional. Nesse sentido, Villa nos mostrou que as técnicas estendidas, que às vezes parecem tão longe da nossa realidade de prática

musical, são simplesmente a revelação de uma outra natureza do instrumento, tão legítima, intrigante e explorável quanto a maneira tradicional de tocá-lo.

REFERÊNCIAS

BOK, Henri. **New techniques for bass clarinet: methods for producing special effects and notation in contemporary music**. English version. Rotterdam: Editions Salabert, 1989.

DOBNEY, Jayson Kerr; STRAUCHEN-SCHERER, Bradley. **Musical Instruments: Highlights of the Metropolitan Museum of Art**. First Printing 2015 by the Metropolitan Museum of Art, New York. New York, 2015, pp. 56-57, ill. Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com/search?q=mirliton&searchBtn=Search&isQuickSearch=true>>

DUARTE, Roberto. **Villa-Lobos errou? – Subsídios para uma revisão musicológica em Villa-Lobos**. São Paulo: Algor Editora, 2009.

PADOVANI, J.H., FERRAZ, S. (2011). **Proto-história, evolução e situação atual das técnicas estendidas na criação musical e na performance**. In *Musica Hodie* vol.11, n.2 p.11-32.

REHFELDT, Phillip. **New Directions for Clarinet**. Revised Edition. Oxford: Scarecrow Press, 2003.

ORSI, Nivaldo. Entrevista concedida via e-mail a Diogo Maia Santos, enviada 27 de setembro de 2018 e respondida dia 5 de outubro de 2018.

SALABERRY, Nicolás Ramírez. **Temática indígena nas obras de Heitor Villa-Lobos: Mandú-Çarará**. 136 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2017.

SPARNAAY, Harry. **The bass clarinet: A personal history**. 2.ed. Barcelona: Periferia Sheet Music, 2011.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Sua obra**. Catálogo de obras. 4.ed. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos/MinC/IBRAM, 2009.

PARTITURAS

VILLA-LOBOS, Heitor. **Poema da criança e sua mamã** (Pensées D'Enfant). Paris: Max Eschig, 1923.

_____. **Assobio a Jato**. New York: Southern Music Publishing, 1953.

_____. **Nonetto, Impressão rápida de todo o Brasil**. Paris: Max Eschig, 1929

_____. **Dois Chôros Bis**. Paris: Max Eschig, 1930.

_____. **Mandú-Çarará, Poema Sinfônico ou Bailado**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2008. Partitura editada.

COLABORAÇÃO E ESTABILIDADE MORFOLÓGICA NO PROCESSO CRIATIVO DE *CHÃO DE OUTONO*

Valentina Daldegan

Centro Universitário Internacional Uninter
/ Universidade Federal do Paraná –
valentinadaldegan@gmail.com

Davi Raubach Tuchtenhagen

Universidade Federal do Paraná – raubachdavi@
gmail.com

RESUMO: Este artigo aborda o processo colaborativo de criação da peça *Chão de Outono*, para flauta e sons eletroacústicos. Através de um relato analítico, buscamos compreender a importância da colaboração entre performer e compositor para o processo de definição de elementos sonoros e de sua estabilidade morfológica (COSTA, 2009).

PALAVRAS-CHAVE: Colaboração compositor-intérprete. Flauta e eletroacústica. Estabilidade morfológica.

ABSTRACT: This article discusses the collaborative process used in the creation of *Chão de Outono*, for flute and electroacoustic sounds. Through an analytical report, we aim to understand the importance of the collaboration between performer and composer for the definition process of sound elements and their morphological stability (COSTA, 2009).

KEYWORDS: Composer-performer collaboration. Flute and electroacoustic.

Morphological stability.

1 | INTRODUÇÃO

O processo criativo de *Chão de Outono* se deu através da colaboração entre compositor e performer no período de abril a julho de 2017 e no período de fevereiro a abril de 2018. A peça foi estreada no final do primeiro período e o processo teve seguimento em 2018 por ocasião de uma segunda performance. A peça é baseada no poema homônimo de Mario Quintana e busca, através do texto poético, explorar as fronteiras entre fala e flauta.

O problema criativo deste processo consistiu em encontrar o equilíbrio entre caráter estrito e flexível dos elementos de uma composição envolvendo flauta e eletroacústica, que utiliza um texto literário como elemento composicional. A sonoridade da recitação do poema foi ponto de partida para a definição de aspectos como articulação, ritmo e contorno melódico, enquanto seu universo semântico evocou imagens, espacialidade e caracteres presentes na peça.

Este artigo, tem o objetivo de descrever o processo colaborativo que permeou a construção da obra, atentando para as definições de elementos sonoros e sua

estabilidade morfológica, de acordo com Costa (2009).

2 | ESTABILIDADE MORFOLÓGICA

A cada execução de uma obra, seus elementos, notados de alguma maneira, podem variar mais ou menos. Estabilidade morfológica é a categoria utilizada por Costa para explicar esta característica dos elementos. Estes podem ser estritos (invariantes) ou flexíveis (variantes). Os elementos estritos são aqueles estáveis morfológicamente enquanto os flexíveis não o são. Estritos são aqueles elementos do discurso musical que estão, no projeto compositivo, previstos para voltarem a acontecer da mesma maneira a cada performance. Por outro lado, são flexíveis aqueles elementos cuja remodelagem na performance é prevista ou exigida no projeto composicional.

Os elementos estritos estão ligados, portanto, a uma *estratégia de invariância* presente na obra. Costa resume: “tudo aquilo que, a cada apresentação da peça, deve, do ponto de vista do projeto composicional, levando-se em consideração todas as suas etapas, repetir-se de alguma maneira, requer o que chamo de estratégia de invariância.” (COSTA, 2009, p.48). Se a indeterminação, como para John Cage, deixa a cargo do intérprete aspectos da conformação morfológica da peça, e por isso estes aspectos variam de intérprete para intérprete, de execução para execução, estratégias de invariância, pelo contrário, garantem que determinados aspectos permaneçam invariáveis independentemente do intérprete e da interpretação.

Costa também apresenta o conceito de *âmbito de imprecisão*. Qualquer objeto musical permite uma imprecisão em torno de si, e isto independe do seu caráter estrito ou flexível. Ou seja, há um âmbito de imprecisão, dentro do qual o objeto pode variar sem comprometer o projeto compositivo. Essa região de tolerância define os limites em que o objeto satisfaz a um projeto. Por exemplo, um *lá* escrito de maneira convencional para piano pode apresentar flutuação de afinação, porém, se esta sobrepujar os limites impostos pelo projeto ou pela prática corrente, transgredirá assim o limite da região de tolerância, incorrendo num “erro”.

O processo colaborativo entre performer e compositor apresenta relação direta com o processo de definição de estratégias de invariância da peça. Em peças compostas desta maneira, não apenas o compositor determina estas estratégias individualmente, mas elas são elaboradas através da colaboração. Nos encontros, as instruções dadas pelo compositor ao performer por meio escrito podem ser ponto de partida para uma troca em que o compositor recebe reações do performer e repensa suas estratégias. Trata-se então de uma colaboração efetiva, de acordo com Radicchi, em que há “durante o processo de criação, troca de informações, experimentação de ideias e materiais sonoros e a busca conjunta por soluções musicais que tornem a obra possível de ser escrita e posteriormente executada.” (RADICCHI, 2013, p.25).

3 | EM DIREÇÃO À INVARIÂNCIA

As instruções iniciais do processo criativo de *Chão de Outono*, dadas pelo compositor, apresentavam caráter aberto com o intuito de oferecer bases para exploração técnica da relação entre fala e flauta. De fato, a exploração de novas sonoridades se apresenta como ponto de partida para muitos processos colaborativos (RADICCHI, 2013, p.18). Neste sentido, uma parceria muito profícua entre flautista e compositor foi aquela de Roberto Fabriciani e Luigi Nono. Num artigo intitulado "Walking with Gigi" o flautista descreve um pouco dessa relação e de como acontecia esse processo colaborativo. "Apreensão por descobrir caminhos novos era constante: Nono pedia para que eu fizesse sons extraordinários no limite extremo entre o audível e o inaudível. Dentro dessas sonoridades ele então buscava por estímulos para novas maneiras de pensar e ouvir." (FABRICIANI, 1999, p. 9).

Em nosso caso, tratava-se de explorar as sonoridades da fala em conjunto com a flauta. A fala enquanto geradora rítmica já havia sido utilizada pelo compositor no experimento *Meu Trecho Predileto* (2015), para acordeão e violão, baseado noutro poema de Mario Quintana, em que cada nota ou acorde está vinculado a uma sílaba. É a leitura mental do texto que determina o ritmo, a acentuação e o andamento das notas ou acordes vinculados a cada sílaba (ver Fig. 1). A decisão pela reutilização deste recurso numa peça para flauta decorre da possibilidade de mesclar os sons de fala e de flauta, como dois instrumentos associados, que produzem som a partir do mesmo fôlego. Até que ponto poderiam coexistir e de que maneira poderiam se interferir? Em outras palavras, quais as fronteiras entre fala e flauta?

The image shows a musical score for Violão (Guitar) and Acordeão (Accordion). The Violão part is written in treble clef, and the Acordeão part is written in bass clef. Both parts feature a melody of chords and single notes, with a dynamic marking of *mf* (mezzo-forte). The rhythm is derived from the text "(O que mais me co-mo-ve, em mú-si-ca,". The text is written below the score, with a double asterisk (**) indicating the source. The score includes a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The Violão part has a treble clef and the Acordeão part has a bass clef. The text is written below the score, with a double asterisk (**) indicating the source.

Figura 1: Exemplo da utilização do texto como substituto de uma escrita de figuras rítmicas em *Meu Trecho Predileto*.

As explorações iniciais tinham como base anotações do compositor, neste modelo de uma nota para cada sílaba, e instruções verbais a respeito da fala. Foram explorados três modos de articular fala e flauta: voz falada normalmente na posição ordinária da flauta; voz sussurrada também em posição ordinária; e através da leitura mental, que já havia demonstrado eficácia no experimento *Meu Trecho Predileto*. Nestes encontros, foi possível identificar que a fala em posição ordinária

não apresentava uma relação morfológica interessante com o som da flauta pois aquela predominava de maneira geral sobre esta. Fazer soar voz e flauta significa ou deformar a voz, devido à necessidade de se combinar voz e sopro direcionado, ou relegar a flauta a uma pequena ressonância, se não omiti-la completamente no caso de consoantes oclusivas (que bloqueiam o ar, por exemplo “n” e “m”). Isto ocorre também na fala sussurrada em posição ordinária, entretanto, neste modo, percebemos um maior equilíbrio entre a intensidade do sussurro e a da flauta, o que soava mais interessante em relação à voz falada normalmente. Daí decorreu o direcionamento criativo que privilegiou a voz sussurrada. Para a voz falada, chegou-se à solução de utilizá-la dentro do bocal, mesma posição da técnica *tongue ram*, podendo alterar com esta técnica subitamente. Além disso, o fato de que eram algumas consoantes responsáveis pelo ataque das notas instigou-nos a pensar uma fala, também sussurrada, em que se desconsidera as vogais e dá-se ênfase às consoantes. Neste caso, o entendimento do texto fica dificultado, o que era interessante para a proposta, já que pretendia desviar a atenção do uso cotidiano da fala, enquanto articulação da linguagem verbal, para a sua sonoridade.

Assim, chegamos a cinco modos de conjugar fala e flauta: (1) leitura mental (os sons são tocados no tempo e ritmo como seriam lidas as sílabas), para a qual se notou o texto em estilo tachado; (2) voz sussurrada, mas omitindo as vogais (quase ininteligível, as consoantes são responsáveis pela articulação dos sons da flauta), para a qual se utilizou a notação do texto com as vogais em subscrito; (3) voz sussurrada (é executada com força, ofegante, para que ative também os sons da flauta), para a qual se utilizou a notação do texto sublinhado; (4) voz falada dentro do bocal, para a qual se notou o texto dentro de caixas; e, (5) voz entoada sem altura determinada, notada com cabeça de nota quadrada fora da pauta.

Nos quatro primeiros modos, a fala está presente como geradora de ritmos e acentuações e representa uma estratégia de invariância. Por um lado, proporciona um grande âmbito de imprecisão, visto que há variadas formas de se ler um texto, por outro, garante, ainda que também com âmbito de imprecisão, certa invariância de proporções rítmicas e acentuações. Desta forma, ela também possibilita o trabalho motivico, visto que se pode utilizar um mesmo fragmento de texto que pode ser variado. Na Fig. 2, é possível perceber o trabalho motivico a partir do fragmento textual “ao longo das pedras”.

Outra estratégia de invariância em relação à fala foi a de indicar de maneira relativa o andamento. Para isso, uma escala de termos de *lento* (1,5 a 3 sílabas por segundo) a *mais rápido possível* foi usada para indicar uma referência para o andamento da fala.

The image shows two staves of musical notation. The top staff is a vocal line with lyrics: "ao lon - go, d_as pe - dr_as ss ss lon - go, d_as pe - dr_as ss". Dynamic markings include *p*, *mf*, *pp*, *p*, and *mf*. The bottom staff is an instrumental line with lyrics: "Ao lon - go, d_as pe dr_as ir regulares". It includes dynamic markings *p*, *mp*, *mf*, *frullato*, *ff*, *ppp*, *mp*, *mf*, and *ff*. Performance instructions include "tempo de fala: normal", "(bisbigliando)", and "tempo de fala: mais ráp. poss.". The instrumental part features a wavy line representing a tremolo effect.

Figura 2: Variação motívica a partir do fragmento textual “ao longo das pedras”.

Deve ser ressaltado neste processo que os elementos e sua estabilidade morfológica eram definidos à medida que ocorria a colaboração entre compositor e performer. A partir das primeiras experimentações de fala e flauta, como descritas acima, passou-se a definir cada vez mais os elementos e estratégias para sua invariância. E isto se deu, não pela ação exclusiva do compositor – mesmo que ele tenha sido o responsável pela notação, mas também pelo julgamento da performer sobre questões técnicas e sonoras dos elementos e sua morfologia. As primeiras explorações não podem ser comparadas com a proporção que adquiriu a peça; evidentemente, isso se deve especialmente à relação colaborativa entre compositor e performer.

Algumas das estratégias, são expressas na notação e nas orientações verbais da notação, entretanto, outras surgem no diálogo e são combinadas juntamente nos encontros. Para a performance, questões foram resolvidas desta maneira. Por exemplo, usávamos a leitura do texto para expressar uma maneira de executar determinado trecho. Desta maneira, diversos aspectos como ritmos, acentuações e modos de leitura foram definidos sem a notação ou indicação verbal na partitura, mas apenas através da comunicação nos ensaios. Isto também aconteceu em outros aspectos como o tempo de pausa entre as frases e durações de fermatas, por exemplo.

4 | EM DIREÇÃO À FLEXIBILIDADE

A definição de elementos sonoros e sua estabilidade morfológica nem sempre foi direcionada para garantir a invariância, mas buscou também pela flexibilidade. É evidente que para que haja uma repetição da performance da peça é necessário um mínimo de estratégia de invariância, ainda que possamos classificar os elementos como flexíveis.

A flexibilidade foi uma direção no caso da definição do comportamento da parte eletroacústica. A intenção que se apresentava desde o início do processo era a de utilizar o microfone como controlador do sistema interativo e estabelecer relações

entre a intensidade da flauta e aspectos dos sons eletroacústicos. Isto foi feito de tal forma que a amplitude do som da flauta, captado ao vivo, ao cruzar um valor limite (*threshold*) dispara sons pré-gravados e ativa determinada espacialização pré-programada. O primeiro comportamento da parte eletroacústica, por exemplo, constitui-se de basicamente dois elementos pré-gravados, que chamaremos aqui de *assobios* e *folhas*. Os dois permanecem tocando em *loope* e a amplitude do som captado determina o envelope de cada um. Quando a amplitude do som da flauta ultrapassa o *threshold* para cima os sons de *folhas* vêm a tona e é ativada a sua espacialização, enquanto que quando a amplitude do som captado ultrapassa o *threshold* para baixo, os *assobios* vêm a tona (sua espacialização é estática). Desta maneira, este comportamento da parte eletroacústica é flexível. Não é previsto que a mudança entre as faixas de *assobios* e de *folhas*, no caso do exemplo acima, aconteça sempre no mesmo momento da forma da peça, mas é previsto uma remodelagem destes acontecimentos eletroacústicos em função da performance. A parte eletroacústica é projetada em função da dinâmica com que o performer toca determinado som, da posição em relação ao microfone controlador (notada com um círculo com seta acima da pauta, ver Fig.2) e da configuração do *threshold* feita pelo performer da parte eletroacústica.

Um segundo exemplo de definição da estabilidade morfológica direcionada à flexibilidade pode ser visto no uso da técnica *tongue ram*. Num dos encontros iniciais, gravamos materiais para a composição da parte eletroacústica. Foram feitas explorações sonoras, algumas a partir de proposições do compositor, como o sussurrar do texto, outras partiram da performer. Destas, destacamos a demonstração da técnica *tongue ram* acrescida de cliques de chaves. A performer podia executar rapidamente, alternando entre as alturas possíveis para a técnica, como na peça de Salvatore Sciarrino *Come Vengono Prodotti Gli Incantesimi?* (1985), que ela havia tocado. Esta colaboração da performer foi incorporada ao projeto mantendo as mesmas características com que foi demonstrada, incluindo seu caráter flexível. A notação de tal técnica primou pela flexibilidade das alturas e do andamento.

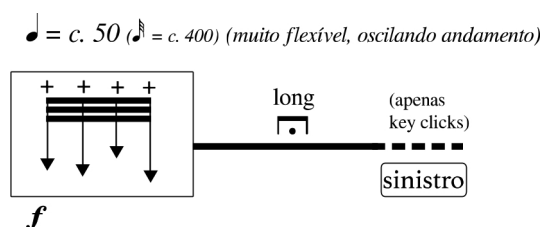


Figura 3: Flexibilidade no uso da técnica *tongue ram*.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este relato analítico do processo criativo de *Chão de Outono*, foi possível

identificar como a colaboração entre performer e compositor foi determinante não apenas para a definição de elementos sonoros utilizados na peça, mas também para a definição da estabilidade morfológica destes elementos. Foi possível observar importância da colaboração nas explorações técnicas e sonoras, na definição de elementos e suas estratégias de invariância que foram definidas através da notação, instrução verbal escrita ou através da comunicação nos ensaios.

REFERÊNCIAS

COSTA, Valério F. da. *Da Indeterminação à Invariância: considerações sobre morfologia musical a partir de peças de caráter aberto*. Campinas, 2009. 197f. Tese (Doutorado em Música). Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CHION, Michel. **Guide to Sound Objects**. Tradução de John Dack e Christine North, não publicada. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/19239704/Chion-Michel-Guide-to-Sound-Objects>>. Originalmente publicado em francês como *Guide des Objets Sonores*. Chastel: Éditions Buchet, 1983.

FABRICIANI, Roberto. **Walking with Gigi**. *Contemporary Music Review*, v.18, n.1, p.7-15, 1999.

RADICCHI, Joana M. **A relação entre composição e performance no processo de criação: um estudo sobre a colaboração entre compositores e intérpretes**. Belo Horizonte, 2013. 117f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

Notas

1 A ideia de objeto musical está localizada no contexto da teoria de Pierre Schaeffer. O objeto sonoro, para Schaeffer, é um fenômeno sonoro entendido como um todo coerente dentro de uma escuta reduzida que visa este objeto por ele mesmo, desconsiderando sua proveniência ou significação. (CHION, 2009, p.30)

2 Tradução nossa. Original: “The urge to take new paths was constant: Nono would ask me to realise extraordinary sounds on the very edge of the audible/inaudible. Within these sonorities he would then look for stimuli to new ways of thinking and listening.” (FABRICIANI, 1999, p.9)

3 Dentre as referências que instigaram a exploração desta técnica está o ciclo *Voices and Piano* de Peter Ablinger, em que o piano atua como um “escaner” temporal e espectral dos discursos falados.

4 Não discutiremos questões de julgamento qualitativo dos materiais, apenas deve-se considerar que tanto compositor quanto performer estavam envolvidos neste julgamento.

5 *Tongue ram*: técnica executada cobrindo o porta-lábio da flauta com a boca e fechando rapidamente a passagem de ar com a língua, gerando assim um ataque percussivo.

6 Para ouvir a peça *Chão de Outono*, acesse <https://soundcloud.com/daviraubach/chao-de-outono>

DATANDO MÚSICA IMPRESSA: UM EXERCÍCIO A PARTIR DE DOCUMENTOS MUSICAIS DO ACERVO BALTHASAR DE FREITAS

Rodrigo Alves da Silva

Instituto Federal de Goiás

Goiânia – Goiás

RESUMO: A datação de música impressa é muitas vezes problemática, visto que esse dado geralmente não é indicado nas publicações. O objetivo deste trabalho é estabelecer a data de publicação de quatro impressos musicais pertencentes ao acervo Balthasar de Freitas, originário da cidade de Jaraguá, Goiás. Para tal, utilizamos a metodologia discutida por Donald W. Krummel e pesquisas realizadas por Mercedes Reis Pequeno. Os resultados, ainda não conclusivos, demonstram a eficácia da metodologia e chamam a atenção para as informações contidas nesses documentos.

PALAVRAS-CHAVE: Impressão musical no Brasil. Datação de música impressa. Acervo Balthasar de Freitas.

ABSTRACT: Dating of printed music is often problematic, since this is generally not indicated in publications. This paper aims to establish the date of publication of four musical editions belonging to Balthasar de Freitas's collection, originated in the town of Jaraguá, Goiás. To reach this objective, we used the methodology discussed by Donald W. Krummel, and researches conducted by

Mercedes Reis Pequeno. The results, still not conclusive, demonstrate the effectiveness of the methodology, and draw attention to the information contained in these documents.

KEYWORDS: Music printing in Brazil. Dating of printed music. Balthasar de Freitas's collection.

1 | INTRODUÇÃO

A partir de 1808, com a criação da Imprensa Régia, por decreto do príncipe regente D. João, ficaram permitidas as atividades editoriais no Brasil. As primeiras firmas a imprimir música começaram a surgir na cidade do Rio de Janeiro a partir da década de 1820, através da iniciativa de estrangeiros, que à época, eram chamados de “abridores de metal” ou “estampadores” (LEME, 2006, p. 127). A produção destas firmas era variada, abrangendo árias de ópera, música para piano e canto/piano, modinhas, valsas, contradanças, lundus, métodos para instrumentos, entre outros gêneros (PEQUENO, 1998, p. 370-371).

Nas últimas décadas do século XIX, a impressão musical se estabelece em São Paulo, Pará, Pernambuco e Bahia. Em outras regiões, surge apenas no século XX, mas dependendo de oficinas gráficas de São Paulo e Rio de Janeiro (PEQUENO, 1998, p. 376). Em

meados do século XX, a impressão musical entra em processo de declínio, seguindo o próprio declínio da execução musical através de partituras (CASTAGNA, 2008, p. 7).

O pesquisador que trabalha com música impressa se depara com o fato de que é muito comum os impressos musicais não trazerem uma data de publicação em seu corpo. Esse é o caso da maioria das publicações musicais brasileiras do século XIX e primeiras décadas do século XX, como relatado por Carlos Alberto Figueiredo (2010). Segundo Krummel (1974, passim), existem três usos para os quais o estabelecimento da data é de fundamental importância: editorial, bibliográfico e catalogação.

No estudo editorial, a datação é importante para determinar a autenticidade de um texto. Esse processo requer o estabelecimento da sequência cronológica de várias versões de uma mesma obra. No estudo bibliográfico, as edições são estudadas tendo em vista a sua forma física, e não o seu conteúdo musical, podendo envolver também a produção de uma determinada editora ou gráfica. Já na catalogação, a datação não tem um uso específico imediato. No entanto, presume-se que estudiosos algum dia consultarão o item, encontrando uma data útil, mesmo que seja necessária verificação e talvez revisão. Ademais, a busca pela data pode revelar detalhes importantes em relação ao impresso em si, tais como as circunstâncias de publicação e o público histórico.

Dessa forma, um musicólogo encontra o seguinte problema quando se propõe a trabalhar com música impressa: como estabelecer a data de publicação de impressos musicais que não apresentam data alguma? O objetivo deste trabalho é estabelecer a data de publicação de alguns impressos musicais produzidos no Brasil, tendo como suporte a obra *Guide for dating early published music: a manual of bibliographical practices*, escrita por Donald W. Krummel (1974), e o verbete *Impressão musical no Brasil*, de Mercedes Reis Pequeno, contido na *Enciclopédia de música brasileira: popular, erudita e folclórica* (1998). Essa questão será vista tendo como foco quatro impressos musicais pertencentes à série Música Impressa do acervo Balthasar de Freitas, originário da cidade de Jaraguá, em Goiás.

Balthasar de Freitas (1870-1936) foi um importante músico que atuou em Goiás do final do século XIX às primeiras décadas do século XX. Exerceu suas atividades principalmente nas cidades de Jaraguá e Silvânia, onde atuou como compositor, copista, regente, cantor e multi-instrumentista (PINTO, 2010, p. 66). Uma das grandes contribuições de Balthasar de Freitas foi o fato de ter preservado uma parte do passado musical de Goiás. Segundo Marshal Gaioso Pinto:

Balthasar de Freitas não só produziu ele mesmo um grande número de documentos musicais como também foi o herdeiro e guardião de um significativo acervo, acumulado por músicos de gerações anteriores, alguns deles também representantes da família Ribeiro de Freitas (PINTO, 2006, p. 17).

O acervo Balthasar de Freitas encontra-se hoje depositado no Laboratório de

Musicologia Braz Wilson Pompeu de Pina Filho, localizado na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia. Consiste em mais de seiscentas obras, coletadas durante mais de um século. O documento mais antigo datado é de 1836 e trata-se de uma página-título de uma obra manuscrita intitulada *Solo para Nossa Senhora*. O documento mais antigo com música existente é um manuscrito da *Missa dos Anjos*, datado de 1851. As obras mais recentes são publicações de música popular, provavelmente da década de 1950. O acervo é dividido atualmente em quatro séries: Música Sacra, Música Instrumental, Música Impressa e Outros Documentos (PINTO, 2010, p. 119).

As séries Música Sacra e Música Instrumental são constituídas de manuscritos musicais e foram inteiramente catalogadas pelo musicólogo Marshal Gaioso. A série Música Impressa, foco deste trabalho, está em fase de catalogação por nós, como um dos objetivos da pesquisa de mestrado que estamos desenvolvendo.

A série Música Impressa possui grande variedade de impressos musicais. São cerca de 120 itens, abrangendo vários gêneros musicais, sendo a maioria danças de salão: valsas, polcas, quadrilhas, mazurcas, tangos, etc., mas havendo também marchas militares e música sacra. As publicações são destinadas a diferentes formações, como banda militar, orquestra de cinema, jazz-band, piano solo, coro, etc. As publicações são de origem tanto nacional quanto estrangeira. Grande parte é de firmas paulistas e cariocas, mas também existem edições europeias, provenientes, principalmente, da França e da Itália.

2 | DATAÇÃO DE MÚSICA IMPRESSA

Diferentes evidências auxiliam na identificação de uma data de publicação, produzindo, segundo Krummel (1974, p. 50), os seguintes tipos de data:

- a) *terminus post quem*, ou a data mais antiga possível – por exemplo, a data de composição serve de *terminus post quem* para a primeira edição;
- b) *terminus ante quem*, ou a data mais recente possível;
- c) datas inclusivas – sendo um *terminus post quem* de um lado e um *terminus ante quem* do outro;
- d) data aproximada – geralmente abrangendo um período de cinco a nove anos e, por implicação, favorecendo uma data próxima à metade do período;
- e) data provável – quando sujeita a dúvida ou erro;
- f) data exata – variando em precisão de acordo com as necessidades do usuário.

De acordo com Krummel (1974, passim), existem diversos subsídios para estabelecer a data de publicação de edições musicais impressas que não trazem tal indicação. Dentre eles, selecionamos alguns para a realização deste estudo.

Números de chapa. Muitas editoras atribuem números às suas publicações, geralmente começando pelo número 1 para a publicação mais antiga e prosseguindo em ordem crescente. O âmbito desses números pode ser correlacionado a determinados anos, através de vários outros tipos de evidência. Quando a existência de tal correlação pode ser estabelecida, datas podem ser derivadas dos números de chapas, nos dando a chamada “paracronologia” (Krummel, 1974, p. 53).

Endereços das editoras. Conhecendo o período em que uma determinada editora esteve ativa em um determinado endereço, é possível chegar a datas inclusivas para as publicações que possuem esse endereço.

Anúncios de publicações. É comum encontrar anúncios de outras publicações da mesma firma na capa ou contracapa de determinada publicação. Esses anúncios são úteis no processo de datação tanto da publicação citada quanto da publicação na qual a citação aparece. Muitas vezes, também são incluídos catálogos de publicações da editora com seus respectivos números de chapa.

Contexto da obra musical. A data de composição de uma obra pode frequentemente ajudar a sugerir uma data de publicação, sendo a primeira um *terminus post quem* para a última. A data de estreia também pode ajudar, pois geralmente é bem próxima da primeira publicação, principalmente no caso de música destinada a grandes públicos.

Referências a lojas e proprietários. Carimbos de lojas podem ajudar a determinar a data na qual o impresso foi posto à venda, sendo esta data um *terminus ante quem* para a data de publicação. Evidências de propriedade, tais como carimbos e assinaturas manuscritas, datadas ou não, também podem auxiliar no estabelecimento de um *terminus ante quem*.

Krummel (1974, *passim*) aponta, ainda, outras evidências que podem ser utilizadas, entre elas: a data de *copyright*, referências a eventos e pessoas da época, preços e mudanças de moeda, tipo de papel utilizado na impressão, marcas d’água no papel, tecnologia de impressão musical, estilo da notação musical, etc.

Para a utilização das metodologias expostas acima em impressos musicais brasileiros, contamos com o verbete *Impressão musical no Brasil*, de Mercedes Reis Pequeno, publicado na *Enciclopédia de música brasileira: popular, erudita e folclórica* (1998). Sua pesquisa nos conta a história de diversas firmas que foram responsáveis pela impressão, publicação e comercialização de música impressa no Brasil, a partir do século XIX.

Para a datação dos impressos selecionados, são de interesse os seguintes dados presentes no estudo de Pequeno (1998, *passim*):

- a) correlação entre os números de chapas e os anos de publicação – esses dados são abrangentes em relação à firma Bevilacqua;
- b) correlação entre os diferentes nomes das firmas e o período de atuação;
- c) correlação entre os endereços das firmas e o período de atuação.

3 | DATANDO QUATRO IMPRESSOS MUSICAIS DO ACERVO BALTHASAR DE FREITAS

O primeiro item a ser analisado é uma publicação da obra *La Cocaina*, para canto e piano, de Alfonso Vidal, publicada pela Casa Bevilacqua, editora do Rio de Janeiro fundada em 1846. Na capa da publicação, há um carimbo, provavelmente da loja ou do proprietário, que poderia auxiliar na datação, mas que, no entanto, encontra-se ilegível. Outra fonte de informação contida na partitura é uma dedicatória manuscrita, na qual se lê: “Ao Clotario I com um abraço do I Alcides 13/08/[1]927”. Este dado nos fornece um *terminus ante quem*, ou seja, a data mais recente possível, para esta publicação. Na contracapa, consta o endereço da Casa Bevilacqua à época da publicação: Rua do Ouvidor n. 145. A editora esteve neste endereço a partir de 1913, mudando-se para o n. 115 da mesma rua em 1925 (PEQUENO, 1998, p. 373). Assim, a publicação não poderia ter sido publicada antes de 1913 e após 1925. Assim, temos um *terminus post quem* e um *terminus ante quem* mais antigo do que aquele conseguido através da dedicatória manuscrita. Há ainda um terceiro dado na partitura que permite estabelecer uma data de publicação mais precisa para este item: o número de chapa “8438”, que se encontra no pé da última página de música. O verbete de Pequeno traz a concordância aproximada das chapas das edições Bevilacqua, entre 1890 e 1921, com suas respectivas datas:

Número de chapa	Ano de publicação
2500 a 2655	1890
2656 a 2797	1891
2798 a 2955	1892
2956 a 3116	1893
3117 a 3244	1894
3245 a 3432	1895
3433 a 3681	1896
3682 a 3896	1897
3897 a 4190	1898
4191 a 4472	1899
4473 a 4779	1900
4780 a 5025	1901
5026 a 5265	1902
5266 a 5526	1903
5527 a 5746	1904
5747 a 5964	1905
5965 a 6136	1906
6137 a 6324	1907
6325 a 6489	1908

6490 a 6604	1909
6605 a 6670	1910
6671 a 6861	1911
6862 a 7059	1912
7060 a 7240	1913
7241 a 7425	1914
7426 a 7519	1915
7520 a 7808	1916
7809 a 7753	1917
7754 a 7942	1918
7943 a 8170	1919
8171 a 8362	1920
8363 a 8512	1921

Tabela 1: Correspondência entre números de chapa e anos de publicação da editora Bevilacqua entre 1890 e 1921 (PEQUENO, 1998, p. 374).

Fazendo a correlação dos números de chapa com os anos, podemos estabelecer a data provável de publicação da obra *La Cocaina* para o ano de 1921.

O segundo item também foi publicado pela editora Bevilacqua, porém este não possui número de chapa. Trata-se de publicação da obra para canto e piano *A Bella*, do compositor Glauco Velásquez (1884-1914). Mesmo com a ausência de número de chapa, é possível chegar a uma data aproximada através de outros indícios. O endereço da editora, impresso na capa, é Rua do Ouvidor n. 151. De acordo com Pequeno (1998, p. 373), a editora Bevilacqua mudou-se para esse endereço em 1905, permanecendo até 1911, quando passa para o n. 187 da mesma rua. Outra informação importante para a datação está na contracapa da publicação. São anúncios de outras publicações da Casa Bevilacqua, com seus respectivos números de chapa, de modo que é possível realizar a correlação com os dados apresentados na tabela 1.

Publicação	Autor	Nº de chapa	Ano de publicação
Estudos, 1º e 2º livros	H. Bertini	5928	1905
Estudo de oitavas, op. 48, 1º livro	Theodore Kullak	6032	1906
Escalas para violino, op. 18	Emilio Kross	5680	1904
Suite antique	A. Nepomuceno	6146	1907

Tabela 2: Publicações anunciadas na contracapa da publicação *A Bella* com a correlação entre números de chapa e anos de publicação.

A data que mais interessa neste caso é a mais recente, ou seja, 1907, servindo de *terminus post quem*, ou data mais antiga possível, para a publicação da obra *A*

Bella. Agora temos o período entre 1907 e 1911 para a provável data de publicação. Mas seria possível chegar a uma data mais precisa? Na capa da publicação consta a seguinte informação: “42º Suplemento Musical I da «Renascença»”. Esta informação refere-se a *A Renascença – revista mensal de letras, ciências e artes*, publicada pela editora Bevilacqua, de 1904 a 1908 (PEQUENO, 1998, p. 373). Outra informação importante, constante em Pequeno, é a quantidade de números lançados da revista: 52. Assim, sabendo o período em que a revista foi publicada, sua periodicidade mensal, e a quantidade de publicações, chegamos à conclusão de que *A Bella* foi publicada pela editora Bevilacqua em 1907 ou 1908.

O terceiro item, uma publicação da marcha-canção *Valencia*, de José Padilla (1889-1960), foi publicado pela editora paulista Irmãos Vitale, fundada em 1923. O número de chapa “l. 259 V.” poderia ajudar a estabelecer uma data, mas ainda não foi possível encontrar uma correspondência entre os números de chapas e os anos de publicação. Na capa da publicação, há um carimbo da filial da Casa Bevilacqua na cidade de São Paulo, situada, segundo informação contido no carimbo, na Rua Direita 17. Segundo Pequeno (1998, p. 373), essa loja esteve nesse endereço a partir de 1912, o que não é de grande valia neste caso, por se tratar de data anterior à fundação da editora Irmãos Vitale. Além do carimbo, encontra-se na capa a seguinte data manuscrita: “Goiás, 10-9-26”. Com a data de fundação da Irmãos Vitale e esta data manuscrita, podemos estabelecer a data de publicação do item para o período entre 1923 e 1926.

O quarto item é constituído por uma página danificada (falta o topo) de parte de instrumento melódico não identificado e outra parte, possivelmente de piano, com apenas a última página, possuindo, em seu verso, anúncios de outras publicações da editora. Devido a ausência da capa e das primeiras páginas, não é possível extrair informações, como título e compositor. Devido a isto, denominamos este item de *C. 2384 C.*, referência ao número de chapa localizado nos pés das páginas. Próximo ao número de chapa, está impresso o nome da firma Campassi & Camin, editora paulista fundada em 1914 por João Campassi e Pedro Ângelo Camin (PEQUENO, 1998, p. 376). A consulta a algum catálogo da firma, por meio do número de chapa, poderia auxiliar tanto na identificação do título e do compositor da obra, como no estabelecimento da data de publicação. No entanto, existem dois dados neste item que permitem estabelecer um período para a data provável de publicação. O primeiro são os anúncios, já mencionados, de outras publicações da editora. Um deles é mostrado na figura 1:

CINE-ORCHESTRA (Edição Extra)

Grandes Pot-pourris de Operetas modernas

Madama di Tebe - Carlo Lombardo
Addio Giovinezza . . . G. Pietri
Acqua Cheta G. Pietri
La Scugnizza Mario Costa

Figura 1: Anúncio na contracapa do item C. 2384 C.

Através de informações contidas no *Dizionario Biografico degli Italiani*, conseguimos identificar as datas de estreia dessas operetas italianas:

- a) Madama di Tebe – 1918 (CIOLFI, 2005);
- b) Addio Giovinezza – 1915 (SESSA, 2015);
- c) Acqua Cheta – 1920 (SESSA, 2015);
- d) La Scugnizza – 1922 (MELONCELLI, 1984).

A data da estreia mais recente – ou seja, 1922 – é um *terminus post quem*, pois é muito improvável que este anúncio de *pot-pourris* da coleção Cine-Orchestra tenha surgido antes da estreia da opereta *La Scugnizza*. Para estabelecer a outra data limite, ou seja, *terminus ante quem*, temos o segundo dado. Trata-se de um carimbo localizado no verso da parte de instrumento melódico, como pode ser visto na figura 2:



Figura 2: Carimbo do Cinema Ideal no verso de uma das partes do item C. 2384 C.

O cinema Ideal foi fundado por Edilberto Santana, na cidade de Goiás, após o fechamento do cinema Íris, mantendo-se em funcionamento de 1923 a 1927 (MENDONÇA, 1981, p. 71). Com estes dois dados, podemos estabelecer as datas limites para a publicação do item *C. 2384 C.* como sendo entre 1922 e 1927.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o século XIX e primeiras décadas do século XX, existiu no Brasil um mercado ativo de música impressa. Firmas se estabeleceram e foram responsáveis pela impressão, publicação, importação e comercialização de música impressa. Parte dessa produção chegou a Goiás e se tornou parte do que hoje é conhecido como acervo Balthasar de Freitas. A catalogação da série de música impressa desse acervo demanda a datação de seus itens. No entanto, essa tarefa é geralmente problemática, visto que é comum as publicações desse período não trazerem tal informação. Através dos estudos de Krummel e Pequeno, tem sido possível estabelecer datas de publicação para os impressos musicais do acervo Balthasar de Freitas, mesmo que aproximadas. Esta pesquisa ainda está em andamento e os resultados ainda não são conclusivos. O intuito aqui foi utilizar esses quatro impressos como exercício de datação, chamando a atenção para as informações neles contidas.

REFERÊNCIAS

CASTAGNA, Paulo. Dualidades nas propostas editoriais de música antiga brasileira. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 18, p. 7-16, 2008.

CIOLFI, Simone. Lombardo, Carlo. In: *Dizionario Biografico degli Italiani*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 2005. v. 65. Disponível em: <http://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-lombardo_%28Dizionario-Biografico%29/>. Acesso em: 9 fev. 2018.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Problemas de Datação. *Catálogo de Publicações de Música Sacra & Religiosa Brasileira: Obras dos séculos XVIII e XIX*. 2010. Disponível em: <www.musicasacrabrasileira.com.br>. Acesso em: 21 jan. 2018.

KRUMMEL, D.W. *Guide for dating early published music: a manual of bibliographical practices*. Kassel: Bärenreiter, 1974.

LEME, Mônica Neves. *E “saíram à luz” as novas coleções de polcas, modinhas, lundus, etc.: música popular e impressão musical (1820-1920)*. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

MELONCELLI, Raoul. Costa, Pasquale Antonio Cataldo Maria. In: *Dizionario Biografico degli Italiani*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1984. v. 30. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/pasquale-antonio-cataldo-maria-costa_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/pasquale-antonio-cataldo-maria-costa_(Dizionario-Biografico)/)>. Acesso em: 9 fev. 2018.

MENDONÇA, Belkiss S. Carneiro de. *A música em Goiás*. 2. ed. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1981.

PEQUENO, Mercedes Reis. Impressão musical no Brasil. In: MARCONDES, Marcos Antônio (Org.). *Enciclopédia da música brasileira: popular, erudita e folclórica*. 2. ed. São Paulo: Arte Editora; Publifolha, 1998. p. 370-379.

PINTO, Marshal Gaioso. *Danças para banda: coleção de música instrumental: Acervo do Maestro Balthasar de Freitas*. Goiânia: ICBC, 2006.

_____. *Sacred music in Goiás (1737-1936) and Balthasar de Freitas's collection*. 2010. 517 f. Tese (Doutorado em Ph.D. em Musicologia). University of Kentucky, Lexington, 2010.

SESSA, Andrea. Pietri, Giuseppe. In: *Dizionario Biografico degli Italiani*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 2015. v. 83. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-pietri_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-pietri_(Dizionario-Biografico))>. Acesso em: 9 fev. 2018.

A HOMOGENEIDADE SONORA NO QUARTETO DE CORDAS: DIFERENTES ENFOQUES POSSÍVEIS

Adonhiran Reis

Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de
Música

Belo Horizonte – Minas Gerais

Emerson de Biaggi

Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Artes

Campinas – São Paulo

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo principal analisar as duas principais abordagens na construção do pensamento sonoro de um quarteto de cordas; seja pela busca de uma identidade única, através de uma sonoridade similar e meios técnicos de produção de som parecidos, ou através de uma somatória de quatro personalidades diferentes submetidas a um propósito musical maior. Para tanto, nos pautamos em literatura de referência, através de experiências de grupos renomados e soluções encontradas por eles.

PALAVRAS-CHAVE: Quarteto de cordas. Unidade sonora. Performance musical.

ABSTRACT: The present work has as main objective to analyze the two main approaches in the construction of the sound conception of a string quartet; either through the pursuit of a unique identity, through a similar sonority and similar technical means of sound production,

or through a summation of four different personalities submitted to a greater musical purpose. With this purpose, we examine the literature on this subject, the experiences of renowned groups and the solutions employed by them.

KEYWORDS: String quartet. Sound Unification. Musical performance.

1 | INTRODUÇÃO

Dentro do universo do quarteto de cordas, a busca por uma homogeneidade sonora tem sido nos últimos anos um importante parâmetro a ser atingido, um *Eldorado* perseguido por jovens conjuntos. Pelo fato do quarteto ser constituído por instrumentos da mesma família, derivados de um mesmo ponto de origem e com uma mecânica semelhante, a sua sonoridade possui uma plasticidade única, permitindo uma mescla de timbres, articulações similares. O contrário também é facilmente realizável, com o destaque proposital de uma ou mais vozes dependendo do contexto musical. Pela sua maleabilidade sonora, o quarteto de cordas ocupou ao longo de sua história uma posição de destaque no ambiente da música de câmara, por ser considerado pelos compositores um gênero propício à experimentação e inovação

de diferentes linguagens, possibilitando um diálogo instrumental equilibrado, uma unidade de timbres ou uma sutileza de nuances (FOURNIER, 2000, p. 13).

Porém, ao analisarmos a literatura produzida por importantes conjuntos, podemos destacar dois tipos de abordagens possíveis para a questão da unidade sonora, duas poéticas interpretativas *a priori* contraditórias, mas com resultados interessantes em ambos os casos. De um lado temos grupos que buscam uma identidade única, um mesmo som, pensamento musical, procurando dar uma voz ao quarteto. Do outro, observamos grupos que pensam no som do quarteto como simplesmente a somatória das quatro vozes, prezando pelas qualidades individuais de cada um. Também existem conjuntos que combinam estes dois pontos de vista de acordo com as necessidades da partitura.

O presente trabalho, inserido dentro de uma pesquisa mais ampla de doutorado sobre a prática de quarteto de cordas em seus mais diversos aspectos históricos, técnicos e interpretativos, tem como principal objetivo discutir as duas maneiras de pensamento sonoro. Para tanto, abordaremos as suas duas principais vertentes de pensamento, como também a questão do indispensável equilíbrio entre os instrumentistas para a construção de um ideal sonoro.

2 | UMA ÚNICA VOZ

Com o objetivo de obter uma sonoridade do conjunto que se sobreponha à dos indivíduos, além de buscar uma padronização de articulações e timbres, muitos conjuntos vão procurar adquirir instrumentos com características acústicas semelhantes. Esta ideia é defendida por Lionel Tertis (1950, p. 148), Peter Oundjan (*apud* EISLER, 2000, p. 46), e Paolo Borciani (1973, p. 17). É importante destacar que todos os três autores citados acima foram músicos de destaque com forte atuação em quarteto de cordas. Tertis reconhece que encontrar instrumentos assim não é tarefa simples, salvo algumas raras exceções. Alguns luthiers construíram quartetos de instrumentos a partir de madeiras da mesma árvore, com o intuito de que esses instrumentos fossem utilizados em quartetos de cordas, tendo timbres similares. O mais famoso deles foi o conjunto construído por Jean-Baptiste Vuillaume em 1863 e apelidado de “Os Evangelistas”, tendo cada instrumento do quarteto recebido o nome de um evangelista (Matheus, Lucas, Marcos e João).

Porém, como instrumentos deste tipo são raros, Oundjan recomenda o uso de quatro instrumentos que não sejam demasiado brilhantes ou com muita personalidade, para que nenhum se sobressaia facilmente. Para Borciani, por maior que seja a qualidade individual dos quatro instrumentos, se eles tiverem timbres muito diferentes marcarão com sua inerente personalidade todo o repertório abordado pelo conjunto. Borciani define a concepção do quarteto como *um único instrumento de dezesseis cordas*, com alcance entre o dó grave do violoncelo até os agudos dos violinos,

passando pela viola.

Dentre os recursos técnicos para a obtenção de uma amálgama de timbres, os conjuntos podem tentar padronizar tipos de vibrato (através de combinações de amplitude e velocidade), pressão de arco e ponto de contato, articulação semelhante seja na mão direita quanto na esquerda, como coloca Samuel Rhodes, violista do Quarteto da Juilliard (RHODES *apud* EISLER, 2000, p. 33). Porém para isso, é importante que haja um certo pensamento que coincida em relação a questões técnicas dentre os membros do quarteto. É complicado conseguir esta mistura sonora quando por exemplo os violinistas se inserem em escolas técnicas violinísticas díspares, com concepções sonoras distintas. Consideramos escola de violino aqui em seu sentido mais amplo, não somente um pensamento técnico, mas também em uma visão artística.

O exemplo de Lucien Capet (1873 – 1928) exemplifica o quanto de estudo é necessário para atingir concepções sonoras semelhantes, já que elas envolvem muitos aspectos. O quarteto liderado por Lucien Capet foi um conjunto muito atuante no início do século XX, e teve ao longo de sua existência quatro formações diferentes, por motivos de brigas ou mesmo de falecimentos durante a Primeira Guerra Mundial, mantendo sempre o mesmo primeiro violinista, que dava nome ao conjunto. O *Quatuor Capet* fez diversas turnês e gravações elogiadas pela crítica. Lucien Capet era reputado por sua técnica de arco e até escreveu em 1916 um livro referencial sobre o assunto, *La Technique Supérieure de l'Archet*. Quando Capet iniciou a terceira e a quarta versões do *Quatuor Capet*, sua metodologia inicial foi semelhante em ambos os casos. O conjunto ensaiou diariamente entre 16 a 19 horas por dia, iniciando às 4h da manhã, por um ano, antes de começar a tocar nos palcos (JOHNSON, 2015, pp. 36 e 50). Nestes ensaios, Capet repassava seus fundamentos de técnica de arco aos seus colegas, e também procurava dominar os quartetos de Beethoven, o principal repertório do conjunto. Surpreendentemente, somente entre os anos de 1911 e 1914 a terceira formação do quarteto teria tocado o ciclo completo dos quartetos de Beethoven mais de 300 vezes, em uma época na qual os últimos quartetos da série ainda eram mal recebidos pelo público, em especial a *Grande Fuga op. 133* (JOHNSON, 2015, p. 38).

3 | QUATRO INDIVÍDUOS

Alguns importantes conjuntos optaram por um ponto de vista divergente, acreditando que um quarteto de cordas é antes de tudo a somatória de quatro indivíduos, com suas personalidades, sonoridades e características pessoais. A mescla destas especificidades daria a cada conjunto um temperamento único. David Soyer (1923 – 2010), violoncelista do Quarteto Guarneri nos explica que:

Existe uma crença de que tocar em quarteto demanda uma constante unidade

de estilo e de abordagem. Temos de lembrar sempre que um quarteto é baseado em quatro vozes individuais. O fato de que devemos coordenar e encontrar um equilíbrio não significa que devemos anular nossas personalidades. [...] Alguns quartetos dão uma grande prioridade em sacrificar as diferenças individuais; eles trabalham muito para obter uma fusão para que os quatro instrumentistas soem o mais parecido possível. [...] Porém, nossa abordagem é bastante diferente. [...] Não consigo imaginar quatro instrumentistas mais diferentes em certos aspectos do que nós somos (*apud* BLUM, 1987, p. 3). **Todas as traduções são nossas.**

Para estes instrumentistas, não se trata de seguir uma filosofia pré-concebida sobre uma maneira de tocar ou um tipo de som, mas a homogeneidade sonora seria uma consequência da concepção musical envolvendo a obra a ser trabalhada no momento. Para Page (1964, p. 7-8), em certos conjuntos que possuem instrumentos do mesmo autor e buscam uma interpretação semelhante não é possível definir quem está tocando em determinados momentos. O mesmo autor acredita que o mais importante não seria ter o mesmo som, mas conseguir uma fusão satisfatória dos quatro instrumentos; cada obra requer uma sonoridade e articulações diferentes, não existe uma regra definida.

As especificidades físicas dos instrumentos devem ser levadas em conta como explica o segundo violino do Quarteto Guarneri, John Dalley: “Uma passagem em semicolcheias pode soar bem quando tocada pelos violinos, mas não ter tanta clareza quando repetida pelos violoncelos. Os violoncelos devem então articular diferentemente dos violinos” (*apud* BLUM, 1987, p. 4) O mesmo se dá quando uma frase passa do violino para a viola: “não sentimos necessariamente que deve ser tocado exatamente da mesma maneira. É um outro registro, outro timbre; esta diferença é algo que procuramos, ao invés de tentar evitar” (SOYER, *apud* BLUM, 1987, p. 4).

O Quarteto Guarneri também optava frequentemente por arcadas diferentes em linhas semelhantes entre os instrumentos, de maneira a garantir o conforto de cada instrumentista, porém respeitando o mesmo fraseado. O grupo não mantinha uma preocupação de similaridade visual, mas auditiva (BLUM, 1987, p. 54). Para o violista do Quarteto Guarneri Michael Tree, “é meu trabalho fazer minha frase soar semelhante à do meu colega, mesmo se estamos com arcadas diferentes” (TREE *apud* BLUM, 1987, p. 6). Sobre a simetria das arcadas, Norton (1966, p. 74) acredita que é necessário fazer uso do termo “sempre que possível”, por diversos motivos. Entre eles, as características de cada instrumento e sua emissão sonora devem sempre ser levadas em conta. Mais importante do que executar as mesmas arcadas, cada instrumentista deve ter o cuidado de não interromper as frases nas mudanças de arco, optando por mudanças quase imperceptíveis que não alterem o sentido musical do momento (NORTON, 1966, p. 43).

4 | EQUILÍBRIO

Não é possível abordar a questão da sonoridade do quarteto sem discutir a necessidade de um equilíbrio técnico entre os instrumentistas. Para Borciani (1973, p. 13) apesar de quatro bons instrumentistas não formarem necessariamente um bom quarteto, o oposto não se aplica, visto que para conceber um conjunto de qualidade fazem-se necessários quatro instrumentistas de nível elevado. Afinal, não existem linhas sem importância, somente vozes subordinadas a outras em constante alternância (EISLER, 2000, p. 49).

O desequilíbrio entre vozes é uma herança de uma longa tradição com raízes nos conjuntos do século XIX, que, além de levarem o nome do primeiro violino, tinham nos três outros instrumentistas frequentemente um papel de coadjuvantes. Famosos violinistas mantinham quartetos que levavam seu nome, trocando frequentemente os outros membros, de acordo com a necessidade (por exemplo Quarteto Capet, Quarteto Baillot, Quarteto Möser, Quarteto Joachim, e muitos outros). Em alguns casos, como no Quarteto Baillot, era também uma questão visual, já que Baillot tocava de pé, e seus colegas sentados (MONGRÉDIEN, 1986, p. 290). Nos programas dos concertos do Quarteto Hellmesberger, batizado por seu primeiro violinista, Joseph Hellmesberger (1828-1893), os programas eram impressos com o seguinte cabeçalho: “Quarteto Hellmesberger, com a assistência dos Srs. Math Durst, Carl Heissler e Carl Schlesinger”. Na opinião de Franz Kneisel, tal cabeçalho levava a crer que Hellmesberger era o quarteto inteiro e seus colegas meros assistentes (KNEISEL, 1919 *apud* MARTENS, 2006, p. 71). Na ilustração abaixo por exemplo podemos observar os célebres Henri de Vieuxtemps (1820 – 1881) e o violoncelista Alfredo Piatti (1822-1901) tocando em quarteto, junto com Adolphe Deloffre (1817 – 1876) e Ureli Hill (1802 – 1875) em 1846. Tanto Vieuxtemps quanto Piatti estão sentados em bancos elevados (e Piatti sobre um estrado), enquanto seus colegas estão em cadeiras normais.

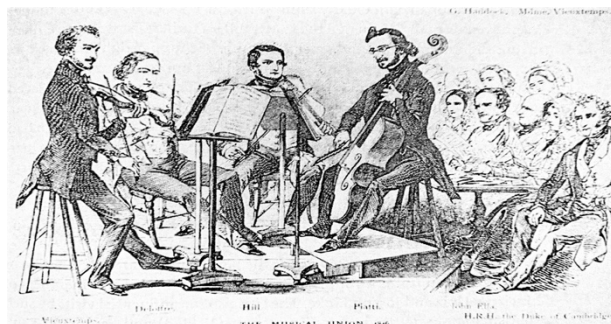


Figura 1: Desenho retratando um quarteto com Vieuxtemps, Deloffre, Hill e Piatti

Fonte: STOWELL, 2003, p. 43.

Porém essa é uma tendência que está aos poucos se transformando. A própria

escrita para o quarteto de cordas aos poucos foi acrescentando dificuldades em todas as partes, distribuindo a complexidade dentro das quatro vozes, assim como as melodias, e não somente um primeiro violino acompanhado por três pessoas. Quartetos como os de Bartók, por exemplo, exigem quatro instrumentistas de níveis igualmente avançados e um segundo violino ou viola mais fracos tornariam a execução aquém do desejável. Nos dias de hoje ainda perdura uma concepção errônea de que músicos de câmara seriam músicos de segunda classe, que não teriam conseguido uma carreira de solista. Na verdade, o repertório para quarteto frequentemente apresenta dificuldades semelhantes aos mais difíceis concertos solos, e muitos cameristas desistiram de carreiras de solista para abraçar o quarteto, como Arnold Steinhardt e Mikhail Kopelman, vencedores de importantes concursos internacionais. A propensão dos conjuntos atuais é de ter quatro instrumentistas equitativamente fortes e é cada vez mais comum encontrar grupos nos quais os primeiro e segundo violinos alternem de função a cada obra, como o Quarteto Emerson, o Quarteto Orion ou o Quarteto Casals. Michael Tree discute este ponto de vista:

Quantas vezes ouvimos que fulano ou fulana é um bom violinista, mas não tem a personalidade necessária, a projeção, ou até mesmo a técnica necessária, e seria então mais adaptado à música de câmara ao invés de uma carreira de solista? A verdade é que ao tocar um quarteto importante, seja de Beethoven ou de Bartók, necessita-se de um **excesso** de temperamento, de convicção pessoal, de técnica. Eu tive um treinamento rigoroso visando a ser um violinista solista, o que foi muito demandante, porque o meu professor era um grande violinista e insistia que todos os seus alunos tocassem toda a literatura virtuosística – Vieuxtemps, Spohr, Ernst, Wieniawski, Paganini, Sarasate. Sou muito grato por isso hoje, e aconselharia jovens instrumentistas que pensam em investir em uma carreira tocando em quartetos de cordas que não pensem ser suficiente começar com os quartetos de Mozart; eles não devem negligenciar os mais importantes concertos e obras virtuosísticas. Ao tocar quarteto não teremos tanta ginástica concentrada, mas a quantidade de controle técnico e variedade de nuances necessários é maior do que precisamos em um repertório de solista. Frequentemente precisamos utilizar recursos que alguém tocando um concerto de Wieniawski **não precisa, e estes expedientes são das coisas mais difíceis de se realizar no instrumento (BLUM, 1987, p. 9).**

Mesmo almejando como objetivo final uma unidade sonora, cada instrumentista exerce uma função diferente no grupo. “Cada instrumento detém uma posição única e essencial dentro do conjunto, com uma função específica a ser desempenhada em toda a literatura de quarteto, das obras mais antigas às mais modernas” (FINK; MERRIELL, 1985, p. 15). Ou seja, não há instrumento menos importante do que os outros, e como a sonoridade é uma construção coletiva, o bom funcionamento de cada parte é indispensável, como o preciso mecanismo interno de um relógio.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido, duas concepções podem ser adotadas para a moldagem de uma sonoridade dentro de um quarteto de cordas. Seja por um pensamento em

bloco, tentando fundir as personalidades em uma única voz, seja como o resultado de uma somatória de quatro individualidades, com suas particularidades, respeitando as qualidades e personalidades de cada instrumentista. Também podemos observar que o equilíbrio entre os instrumentistas é um pré-requisito fundamental, já que dentro do quarteto de cordas todas as vozes são importantes, até mesmo em repertórios que privilegiam uma escrita mais destacada no primeiro violino, as outras vozes desempenham importantes funções.

Qualquer que seja a maneira de se abordar filosoficamente o som, é importante ter em mente que a unidade está no pensamento musical: “A interpretação musical é, antes de tudo, fruto do pensamento. Se o pensamento de um indivíduo é organizado, sua execução musical se refletirá em uma performance coerente” (PINHEIRO; BIAGGI, 2016, p. 151). No nosso entendimento, ambas poéticas interpretativas podem ser aplicadas ao quarteto de cordas. Isso deve ser uma decisão do grupo, tomada de acordo com o repertório e com o que o grupo quer realçar em sua interpretação. A alternância entre elas abre um leque mais amplo de possibilidades, favorecendo uma maior paleta de cores e de recursos interpretativos.

REFERÊNCIAS

BLUM, David. **The art of string quartet: the Guarneri Quartet in conversation with David Blum**. Ithaca: Cornell University Press, 1987.

BORCIANI, Paolo. **Il Quartetto**. Milano: Ricordi, 1973.

EISLER, Edith. **21st-Century String Quartets**, vol. 1. California: Sting Letter Publishing, 2000.

FINK, Irving; MERRIELL, Cynthia. **String Quartet Playing**. Neptune City: Paganiniana Publications, 1985.

FOURNIER, Bernard. **Histoire du Quatuor à Cordes vol. 1, de Haydn a Brahms**. Paris: Librairie Arthème Fayard, 2000.

JOHNSON, Kelley. **Lucien Capet and Superior Bowing Technique: history & comparison**. Fairfax: American String Teachers Association, 2015.

MARTENS, Frederick. **Violin Mastery**. New York: Dover Publications, 2006.

MONGREDIEN, Jean. **La Musique en France, des Lumières au Romantisme: 1789-1830**. Paris: Flammarion, 1986.

PAGE, Athol. **Playing String Quartets**. Londres: Longmans, Green and Co Ltd, 1964.

PINHEIRO, Helder; BIAGGI, Emerson. **Duo de violões: reflexões sobre poética interpretativa, repertório e digitação**. *Anais do IV Congresso da Associação Brasileira de Performance Musical (ABRAPEM): a transversalidade da performance musical: aprendizagens, processos e práticas em contextos múltiplos*. Campinas, SP: IA/UNICAMP, p. 149-156, 2016.

RUBIO, David. **The anatomy of the violin**. In GILL, Dominique (Org.) *The book of the violin*. New

York: Rizzoli International Publications Inc., 1984.

STOWELL, Robin, org. **The Cambridge companion to the string quartet**. New York: Cambridge University Press, 2003.

TERTIS, Lionel. **The String Quartet**. *Music and Letters*, Oxford, Vol. 31, n. 2, p. 148-150, 1950.

ESTUDO SOBRE A PERFORMANCE PERCUSSIVA DA CIRANDA DE MANACAPURU

Ygor Saunier Mafra Carneiro Monteiro

Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Música

Carlos Stasi

Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Música.

Karine Aguiar de Sousa Saunier

Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Música.

RESUMO: As cirandas figuram entre as mais populares manifestações musicais presentes na região amazônica. Embora se tenha um considerável volume de estudos folclóricos e sócio-antropológicos realizados acerca desta manifestação, o estudo da performance percussiva por ora, segue negligenciado. Nesta reflexão, apresentamos um estudo sobre a performance dos instrumentos de percussão da Ciranda de Manacapuru, norteadas em termos metodológicos pelo que Anthony Seeger (2008) propõe enquanto etnografia da música.

PALAVRAS-CHAVE: Ciranda de Manacapuru, Percussão, Bateria, Performance.

A STUDY ABOUT THE PERCUSSIVE PERFORMANCE OF CIRANDA DE MANACAPURU

ABSTRACT: The cirandas are among the most

popular musical manifestations in the Amazon region. Although there is a considerable volume of folkloristic and socio-anthropological studies carried out on this manifestation, the study of percussive performance for the time remains neglected. In this reflection, we present a study on the performance of the percussion instruments of Ciranda de Manacapuru, guided in methodological terms by what Anthony Seeger (2008) proposes as an ethnography of music.

KEYWORDS: Ciranda de Manacapuru, Percussion, Drums, Performance.

1 | INTRODUÇÃO

A Ciranda é uma dança de origem europeia. Estima-se que tenha chegado ao Amazonas no final do século XIX, pelo município de Tefé. Sua inserção na cultura amazonense também é atribuída aos migrantes nordestinos, atraídos pela indústria do látex no Amazonas, entre a segunda metade do século XIX e a primeira década do século XX. No interior do Amazonas, esta tradição criou raízes, inicialmente na cidade de Tefé, onde se proliferou nas escolas da rede pública de ensino. (NOGUEIRA, 2008, p. 120).

É um tipo de manifestação musical incidente em grande parte das cidades

amazônicas e pertence aos ciclos de festividades juninas. Compreendida como uma dança dramática (ao estilo cordão de pássaros amazônicos), sua performance musical classifica-se como apresentacional (Turino, 2008), uma vez que prescinde da existência de público e plateia, requerendo de seus participantes ensaio e preparo intensivo, posto que tem estruturas organizadas, pouca repetição e poucos espaços para a demonstração de habilidades especiais por parte de seus músicos. Seu objetivo tem sido o entretenimento com finalidades mercadológicas.

É sabido que, no Estado do Amazonas, a Ciranda possui forte incidência em municípios como Tefé, Nova Olinda do Norte, Manaus e Manacapuru. O musicar da Ciranda se tornou referência ao longo das últimas duas décadas, dando origem ao “Festival de Cirandas de Manacapuru”, que durante o mês de agosto, atrai milhares de pessoas para a cidade, para assistir as competições entre as três agremiações fixas: Guerreiros Mura, Flor Matizada e Ciranda Tradicional. Esta forma espetacularizada de apresentação da Ciranda provocou significativas transformações na sua performance musical e em sua dança. É importante frisar que, quando nos utilizamos neste capítulo do termo “musicar”, estamos nos referindo ao termo adotado como tradução do campo semântico da palavra “musicking”, cunhada por Christopher Small (1989). Para Small, musicking – ou o musicar – engloba qualquer forma de engajamento com música. Assim, a performance musical é uma forma de musicar, mas musica-se também ao ouvir música, ao falar sobre música, ao fazer o download de uma música ou mesmo ao participar da organização de um show musical, ou no engajamento com tarefas associadas ao comércio musical. (REILY TONI & HIKIJI, 2016, p. 3-4)

Embora seja muito diversificada a rítmica musical em culturas amazônicas (especialmente aquelas de origem afro-indígena como o Gambá de Maués, o Boi de Parintins e o Carimbó), de maneira geral, ainda se carece bastante de estudos acerca deste tema. Nossa experiência etnográfica com a Ciranda de Manacapuru ocorreu no final do ano de 2014, dando origem a um capítulo do livro “Tambores da Amazônia: Ritmos musicais do Norte do Brasil” (BASA, 2015).

Nortearam o percurso metodológico deste estudo, as reflexões de Anthony Seeger acerca do registro de performances musicais por meio da realização da etnografia da música. Nesta perspectiva metodológica, se realiza o registro escrito dos sons (seja por meio de sistema de notação musical ocidental ou da produção de uma narrativa textual) “por meio de uma abordagem descritiva da música”, observando ainda “como os sons são concebidos, criados, apreciados e como influenciam outros processos musicais e sociais, indivíduos e grupos”. Em resumo, “a etnografia da música é a escrita sobre as maneiras que as pessoas fazem música”, e “deve estar ligada à transcrição analítica dos eventos, mais do que simplesmente à transcrição dos sons”, devendo incluir “tanto descrições detalhadas quanto declarações gerais sobre a música, baseada em uma experiência pessoal ou em um trabalho de campo. As etnografias são, às vezes, somente descritivas e não interpretam nem comparam, porém nem todas são assim”. (SEEGER, 2008, p. 239)

2 | A PRESENÇA DA CIRANDA NO AMAZONAS

Mário de Andrade em sua viagem etnográfica pelo Rio Solimões, ao se deparar com uma dança de ciranda com os textos e melodias similares àquelas praticadas em todo o Brasil, e com um bailado que já sofria forte influência da cultura local, viria a classificar tal dança como “Ciranda Amazônica”. A Ciranda de Manacapuru, por ser uma variação das cirandas nordestinas e europeias, também pode ser denominada sob esta alcunha andradiana.

De acordo com Wilson Nogueira (2008) a Ciranda é uma dança de roda praieira, com uma temática poética bastante variada, inspirada nas quadrilhas de rodas europeias, tendo sido representada inicialmente por esposas de pescadores nordestinos que esperavam cantando e dançando, a volta de seus maridos do mar. A brincadeira foi introduzida no Amazonas no final do século XIX, na cidade de Tefé, por um pernambucano de afro-descendente chamado Antonio Felício e por um professor chamado Isidoro Gonçalves. Anos mais tarde, o filho de Isidoro Gonçalves, o também professor Jose Silvestre, levou a Ciranda de Tefé para a cidade de Manaus, onde criou a Ciranda do Colégio Estadual Sólon de Lucena. A dança se apresentou pela primeira vez na capital amazonense no ano de 1966, no Festival Folclórico da Bola da SUFRAMA.

Já no município de Manacapuru, a cultura da Ciranda se iniciou na década de 1980, quando a professora Perpétuo do Socorro de Oliveira, montou pela primeira vez a Ciranda do Colégio Nossa Senhora de Nazaré, sob orientação de José Silvestre. Devido ao grande sucesso das apresentações, a dança foi introduzida na Escola Estadual José Seffair, pela professora Terezinha Fernandes. No ano de 1987, houve a primeira disputa entre duas cirandas na cidade (Ciranda do Nazaré *versus* Ciranda do Seffair), configurando-se como uma espécie de embrião do prestigioso Festival de Cirandas de Manacapuru. Estas primeiras disputas entre as cirandas nascidas no ambiente das escolas públicas, começaram a acontecer no mês de julho, em um lugar chamado Campo do Riachuelo, onde está localizada atualmente a Praça de Alimentação. No ano de 1994, uma terceira ciranda criada na Escola Estadual José Mota, “entrou na roda” (ou na briga, como se diz na própria cidade), para competir com as outras duas referidas cirandas pelo título de melhor apresentação no Festival Folclórico de Manacapuru.

A Ciranda de Manacapuru, assim como as demais cirandas executadas nos outros municípios do Amazonas, se desenvolve a partir de um enredo, o que a configura enquanto uma espécie de dança dramática. Sua encenação, conforme Wilson Nogueira (2008) é dividida em oito atos: 1) Entrada do cordão; 2) Mãe Benta; 3) Puxa Roda; 4) Cupido; 5) Constância; 6) Carão; 7) Viola encantada e 8) Saída do Cordão. Nogueira (2008) ainda sinaliza que a partir de 1937 até 1942 foram acrescentados mais cinco personagens e suas coreografias: Seo Manelino (ou Seo Manelinho), Galo Bonito, Seo Honorato, Ronda e Despedida. Além de ainda manter esses personagens

que funcionam como uma espécie de “coluna vertebral” do enredo, a Ciranda de Manacapuru traz também consigo os chamados “itens” – descritos de maneira mais aprofundada em Nogueira (2008) –, que ora se configuram enquanto personagens que encenam momentos da dança; cantadores e conjunto musical; carros alegóricos; fantasias; cirandeiras (dançarinas dotadas de extrema beleza física) etc.

3 | A PERFORMANCE PERCUSSIVA DA CIRANDA DE MANACAPURU

Tanto a performance musical quanto a dança na Ciranda de Manacapuru possuem características bastante singulares. A Ciranda de Manacapuru difere das cirandas executadas em outras cidades do Amazonas não somente por seu formato espetacularizado, com a presença de carros alegóricos, fantasias bem elaboradas e ainda, com a adoção de novas configurações espaciais na execução das coreografias; mas em especial, na sua dimensão musical. Em pouco mais de três décadas, desde sua chegada ao município de Manacapuru, a música da Ciranda sofreu expressivas transformações: no que diz respeito à sua rítmica, seu andamento se tornou mais acelerado (em torno de 130 bpm); suas estruturas melódicas e harmônicas se tornaram mais elaboradas devido à influência da *World Music*; e a instrumentação, que anteriormente consistia apenas em instrumentos de percussão, voz, cavaquinho e violão, agregou a guitarra, o baixo elétrico, os teclados e sintetizadores e, o instrumento bateria.

Uma vez que nosso foco é o estudo da performance dos instrumentos de percussão deste musicar, trazemos a seguir, algumas transcrições realizadas a partir da performance percussiva de um dos três principais grupos que competem anualmente no Festival de Ciranda de Manacapuru, a “Ciranda Guerreiros Mura”. Os instrumentos de percussão presentes, de maneira geral, nos grupos de Ciranda de Manacapuru são: o atabaque, as congas, o pandeiro, o surdo de marcação, o ganzá e a bateria. Nesta manifestação musical, o instrumento de percussão que caracteriza o ritmo, sendo também o de presença mais antiga, é o atabaque. Este instrumento, que sempre esteve presente nas rodas de ensaio da Ciranda de Manacapuru desde o final da década de 1980, é o mesmo tipo de atabaque utilizado em rodas de samba. Na Ciranda de Manacapuru são utilizados atualmente atabaques mais compridos ou mesmo o “timbal”, também presente na música baiana conhecida como “Timbalada”. A técnica utilizada para se tocar o atabaque na Ciranda de Manacapuru, é a mesma técnica que se utiliza para se tocar os Djambês.

Logo nos primeiros anos da prática da Ciranda em Manacapuru, os percussionistas costumavam tocar o atabaque sentados, posicionando o instrumento no meio das pernas, conforme a imagem a seguir:



Figura 1. Atabaqueiro da Ciranda Guerreiros Mura de Manacapuru.

Fonte: Arquivo da Ciranda Guerreiros Mura

Com o passar dos anos desenvolveu-se uma espécie de estante, onde o instrumento é posicionado horizontalmente, possibilitando que o “atabaqueiro” (como se chama o tocador de atabaque nesta manifestação) possa tocar de pé. Neste instrumento, existem vários níveis de graves que vão desde uma região bastante próxima à borda, até o centro do tambor. Na partitura essa nota grave será expressa no primeiro espaço. As notas fantasmas serão expressas no terceiro espaço do pentagrama. O *slap* (som agudo ou stalado) deve ser executado como espécie de chicoteada com os dedos entreabertos, conforme se pode observar na transcrição abaixo:

Transcrição 1. Célula rítmica do atabaque.

As congas foram um instrumento de percussão agregados posteriormente pelos produtores musicais da Ciranda de Manacapuru na década de 1990, já em seu formato espetacularizado. Foram introduzidas para dar suporte às células rítmicas executadas no atabaque, com o intuito de preencher as levadas e dar mais *swing* (musicalidade para fazer dançar) ao ritmo. Sua célula rítmica padrão consiste em:



Transcrição 2. Célula rítmica das congas.

De todos os instrumentos de percussão da Ciranda de Manacapuru, o surdo é o mais simples de ser executado. É o instrumento que executa os dois tempos fortes no segundo compasso, uma característica bastante típica desse ritmo. Na transcrição a seguir, recomendamos que no primeiro tempo de cada compasso, o percussionista pressione levemente a pele do surdo para abafar as sobras de harmônicos, com o intuito de enfatizar ainda mais as duas colcheias do segundo tempo.



Transcrição 3. Transcrição da célula rítmica do Surdo.

Para a execução da célula do pandeiro, recomendamos práticas de estudo diárias, uma vez que sua levada, além de ter um andamento bastante acelerado, foge um tanto ao convencional do que se costuma estudar para executar no pandeiro de samba.

Nota técnica:

1. Uma das mãos segura na madeira/corpo do instrumento, mais precisamente entre as platinelas.
2. Deve-se percutir com o dedo polegar na borda do instrumento para extrair as notas mais graves. Será expressa com um “G” na nota correspondente na partitura.
3. Para extrair o som das platinelas, toca-se com a parte de trás (próximo ao início do pulso), será expressa com um “P” na nota correspondente na partitura, e com os dedos (entre o anelar e o médio), que será expresso com um “D” na nota correspondente na partitura. Lembrando que ambos na parte mais perto da borda do pandeiro.
4. Para executar a nota mais aguda ou seca/estalada, executa-se com a palma da mão aberta no centro da pele, uma espécie de “tapa”. Será expressa com um “T” na nota correspondente na partitura.

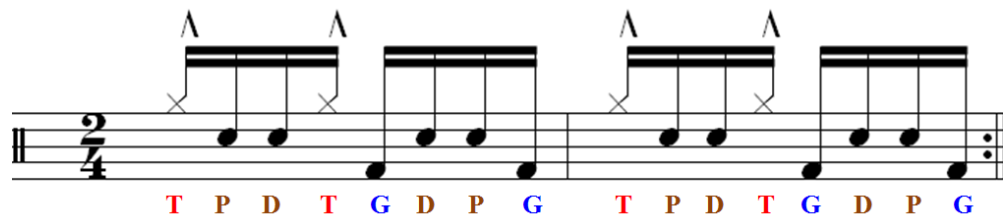
Recapitulando cada nota e sua correspondente em letra:

G = **G**rave tocado com o polegar;

P = início do **P**ulso (parte de trás da mão);

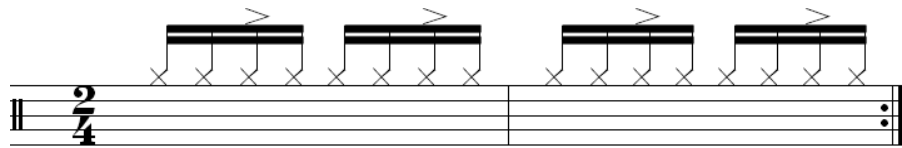
D = **D**edos (entre o anelar e o médio)

T = **T**apa (nota aguda ou seca/estalada)



Transcrição 4. Célula rítmica do Pandeiro.

Os ganzás são instrumentos que, embora não figurem entre no naipe de percussão em dias de apresentações oficiais no Festival de Ciranda de Manacapuru, são bastante utilizados nos registros fonográficos desta manifestação musical. A célula executada por este instrumento consiste na mesma encontrada na rítmica de outras manifestações musicais amazônicas, como o Carimbó e o Boi-bumbá de Parintins, por exemplo.



Transcrição 5. Célula rítmica do Ganzá

De forma a viabilizar uma leitura vertical de todos os instrumentos de percussão, disponibilizamos a grade rítmica da percussão da Ciranda de Manacapuru.

The image shows a musical score for five instruments in 2/4 time. The instruments are Atabaque, Congas, Surdo, Pandeiro, and Ganzá. The Atabaque part consists of eighth notes with accents, with a rhythmic pattern of D E D E D E D E. The Congas part features a mix of eighth and quarter notes, with some notes marked 'Slap High' and 'Low'. The Surdo part has a simple pattern of quarter notes with 'Abafa' markings. The Pandeiro part uses a complex rhythmic notation with letters T, P, D, T, G, D, P, G. The Ganzá part is represented by a series of 'x' marks on a staff, indicating a specific rhythmic pattern.

Transcrição 6. Grade rítmica da Ciranda de Manacapuru.

Por fim, trazemos a levada do instrumento bateria, cuja função na Ciranda de Manacapuru é de apoio e manutenção da precisão rítmica. É o baterista quem coordena os andamentos das canções executadas. O bumbo da bateria funciona como referência para os demais instrumentos. Exerce papel fundamental nas preparações, viradas ou “fills”, bem como, nos momentos onde se deseja extrair uma sonoridade que remeta à ancestralidade ameríndia através de levadas semelhantes aos *jungle grooves*, um termo bastante utilizado por músicos norte-americanos para denominar levadas que remetam a uma atmosfera sonora de caráter “tribal” ou étnico.

The image shows a musical score for a drum lead in 2/4 time. It features a single staff with a series of notes and rests. The notes are marked with 'D' and 'E', and there are plus signs and diamond symbols above some notes. The rhythm is a simple pattern of quarter notes and rests.

Transcrição 7. Levada para bateria.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve reflexão acerca da performance percussiva da Ciranda de Manacapuru aqui apresentada, é resultado preliminar de nossa dissertação de mestrado, que objetiva o estudo da rítmica de três manifestações musicais da Amazônia brasileira. Em nossas pesquisas também já está em curso um estudo sobre as transformações que o ritmo da Ciranda de Manacapuru vem sofrendo desde os primórdios de sua espetacularização.

Uma vez que nossos estudos estão direcionados apenas para a dimensão rítmica deste musicar, sugerimos aos demais pesquisadores em Música a realização de estudos que contemplem os enredos, cantigas da ciranda com suas melodias e danças, afinal, dançar e representar (atuar, performar) também é musicar. Finalmente, reconhecemos a importantíssima contribuição de estudos folclóricos e sócio-antropológicos já realizados anteriormente acerca das Cirandas amazônicas. Reflexões estas que, em muito têm contribuído para a compreensão da performance percussiva neste musicar.

REFERÊNCIAS

- MONTEIRO, Ygor S. M. C. “Tambores da Amazônia: Ritmos musicais do Norte do Brasil”. Manaus: Banco da Amazônia S/A, 2015.
- NOGUEIRA, Wilson. Festas amazônicas: Boi-bumbá, Ciranda e sairé. Manaus: Valer, 2008.
- REILY, Suzel. TONI, Flavia Camargo. HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. *O Musicar Local – novas trilhas para a etnomusicologia*. Projeto temático FAPESP. São Paulo: 2016.
- SEEGER, Anthony. Etnografia da música. *Cadernos de pesquisa*, 17: 237-59, 2008.
- SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performance and listening*. Middletown, Ct: Wesleyan University Press, 1998.
- TURINO, Thomas. Presentational and Participatory performance. *Music as Social Life: The Politics of Participation*. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

PEDAGOGIA DA PERFORMANCE E O CANTOR

Daniele Brigunte

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

RESUMO: O presente escrito apresenta os elementos que constituem a totalidade da performance do cantor, destacando a colaboração de diferentes áreas de conhecimento na compreensão e construção dessa performance. Em seguida, indica caminhos pedagógicos interdisciplinares possíveis para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao cantor profissional. As reflexões fundamentam-se no conceito de pedagogia da performance musical defendido por RAY (2015) e na interdisciplinaridade enquanto ação pedagógica presente nos ensinamentos de Ivani Fazenda.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da performance musical. Interdisciplinaridade. Performance vocal. Professor de canto.

ABSTRACT: The present study presents elements that comprise the entirety of the performance for singers with emphasis on the contribution of several fields that support the comprehension and elaboration of such performance. Subsequently, interdisciplinary pedagogical approaches aiming at necessary

skills for professional singers are appointed. The considerations are based on the concept of musical performance pedagogy according to RAY (2015) and also based on interdisciplinarity as pedagogical strategy presented in the teachings of Ivani Fazenda.

KEYWORDS: Musical performance pedagogy. Interdisciplinarity. Vocal performance. Vocal teacher.

1 | INTRODUÇÃO

As reflexões deste trabalho apresentam a performance do cantor como uma totalidade constituída de diferentes elementos. São destacadas as áreas de conhecimento, para além da música, que colaboram direta e indiretamente na compreensão e construção dessa performance, tornando evidente que a performance vocal exige a superação da fragmentação entre as disciplinas e da dicotomia teoria/prática, para sua plena realização.

Na segunda parte deste escrito, apresentamos possíveis caminhos pedagógicos interdisciplinares a serem desenvolvidos pelo professor, ou seja, ações que procuram integrar diferentes conteúdos e diferentes habilidades necessárias à performance do cantor.

Utilizamos como referência o conceito de pedagogia da performance musical (Ray,

2015) entendido como área de conhecimento híbrida por música e educação, além da interdisciplinaridade enquanto “atitude pedagógica” (HAAS, 2011), presente nos ensinamentos de Ivani Fazenda.

2 | INTERDISCIPLINARIDADE E O CANTOR

A análise sobre a performance do cantor implica em compreender seus aspectos constituintes e identificar os campos de conhecimento que colaboram direta e indiretamente no processo de construção dessa performance.

São aspectos inelimináveis da performance do cantor: a estrutura musical, o texto verbal e o elemento cênico ou teatral. Merece destaque ainda, o aspecto fisiológico dos cantores, especialmente o aparato vocal, principal responsável pela emissão de texto e melodia. Nas palavras de VALENTE (2012) “(...) o instrumento do qual a voz emana é instrumento de sopro de origem orgânica; como tal, engloba um conjunto de referenciais particulares da categoria; (...)” (p.22). Por esse motivo, hábitos de vida e condições de saúde têm considerável relevância no cotidiano dos cantores e na preparação de suas performances. Nas palavras de FUCCI AMATO (2006)

(...) O entendimento dos aspectos relativos à estrutura corporal, à fisiologia vocal e aos mecanismos peneumoarticulatórios é de importância capital à emissão vocal de qualidade. Assim, o instrumento musical (vocal) e o corpo são unos e inseparáveis e, mais ainda, frágeis e suscetíveis a todas as alterações fisiológicas. Nesse sentido, os cuidados corporais adquiridos beneficiam diretamente a vida útil desse profissional. (p.67)

Diante dessas constatações, torna-se evidente que os conhecimentos da área musical, embora fundamentais na atividade do cantor, são insuficientes para sua atuação e domínio de sua atividade. Podemos imediatamente citar algumas áreas que colaboram no processo de construção e compreensão da performance vocal. São elas: música, literatura, retórica, artes-cênicas, fonoaudiologia, otorrinolaringologia, nutrição e educação física.

Devemos destacar ainda, que todo processo de construção da performance, seja instrumental ou vocal, implica na interpretação da obra executada. No caso da interpretação dos cantores, o fato de a obra trabalhada estruturar-se sobre a relação entre música e texto verbal (poesia, enredos), leva a uma inter-relação ampla entre diferentes áreas de conhecimento. Em outras palavras, para que o intérprete cantor “desvende” (PAREYSON, 1993) plenamente a obra que está sendo trabalhada, faz-se necessário sua contextualização. Para esse fim, colaboram frequentemente a história, a história da música e a filosofia.

O músico e pesquisador Flávio Apro (2006) esclarece que “a interpretação musical é, antes de tudo, fruto do pensamento. Se o pensamento de um indivíduo

é organizado, sua execução musical se refletirá em uma performance coerente. Portanto, o tema deve ser analisado sob as bases da filosofia, mais especificamente da estética.” (p.25) O autor acrescenta:

Trabalhos recentes na área da performance musical no Brasil têm comprovado o efeito salutar da absorção do conhecimento numa execução: desde história da música, passando por uma sólida base teórica em harmonia, contraponto etc, até o diálogo com os domínios mais amplos da história geral, sociologia, filosofia e congêneres. (...) Como o intérprete saberá que tipos de articulações ou ornamentos utilizará em obras barrocas se ignora a que fatos históricos estão relacionadas? (APRO, 2006, p.27).

A reflexão acima põe em evidência a fundamental necessidade da inter-relação de diferentes áreas do conhecimento no processo de interpretação musical. No caso dos cantores, a presença do texto verbal amplia os elementos a serem interpretados na obra. De modos que “sendo o canto, um meio de transmitir emoções através da música, aliada a um texto, essa transmissão não será inteiramente realizada se falhar uma das partes” (LOPES, 2011, p.79).

O texto verbal, por consequência, inclui os cantores em uma categoria de artistas diferente daquela dos instrumentistas. O cantor e pesquisador ZELLER (2013) explica:

Porque cantores apresentam um texto, plateias imediatamente os percebem diferentemente dos instrumentistas. Eles colocam os cantores na mesma categoria de outros que trabalham com texto e narrativa; cantores são incluídos aos atores, professores, oradores e todos os outros “contadores de história”. Plateias podem ao mesmo tempo ter consciência da similaridade que cantores têm com instrumentistas enquanto “músicos”, mas eles ainda irão responder com um tipo diferente de expectativa ao cantor que tem texto e aos instrumentistas que não o tem. Mesmo em concerto, o cantor aparece à plateia como um tipo de artista híbrido com um pé em dois mundos, musical e dramático. (...) Para ser claro, um cantor não é parte ator e parte músico; um cantor é plenamente ator e plenamente músico, 100% de cada (p.189, tradução nossa).

Diante das evidências apresentadas pelo autor, concluímos que o trabalho cênico, fundamentado nas artes dramáticas, são imprescindíveis à constituição da performance dos cantores. Assim, o cantor deverá construir um personagem para as obras a serem executadas, até mesmo no repertório de câmara. Tal condição exige alta consciência corporal, além de pleno conhecimento e domínio de seu “repertório de movimento gestual” (DAVIDSON, 2002, p.149). Zeller esclarece que “se cantores são altamente capacitados nos requisitos de ambos desses mundos [música e drama], então eles podem ter o melhor de ambos a sua disposição e implementar uma caixa-de-ferramentas artística extra abrangente cheia de uma ampla variedade de ferramentas.” (2013, p.189, tradução nossa).

Neste momento de nossa reflexão, torna-se evidente a alta complexidade da performance dos cantores além da variedade de conhecimentos e habilidades necessárias à sua construção. Sendo assim, esse trabalho deve ser desenvolvido por

meio de ações interdisciplinares por parte do performer bem como do professor de canto que prepara os futuros cantores profissionais.

O processo de produção de conhecimento interdisciplinar é aquele que busca superar a dicotomia entre teoria e prática, além da compartimentalização das diferentes disciplinas tão presente em nossas instituições e sistemas de ensino, uma vez que “os compartimentos criados pelas várias disciplinas ministradas no currículo escolar e sua falta de integração geram conhecimentos estanques, não produtores de ações eficazes no cotidiano social.” (FUCCI AMATO, 2006, p. 66). A autora alerta para o fato de que essa realidade pode gerar grandes prejuízos para a produção vocal cantada, uma vez que os profissionais da área (professor de canto e regente coral) “preocupam-se quase que estritamente com sua área de atuação: a prática musical” (p.66).

Na sequência deste escrito, veremos as implicações dos elementos da performance vocal no processo pedagógico que a constitui, além de possíveis caminhos interdisciplinares no ensino do canto com base no conceito de pedagogia da performance musical (RAY, 2015).

3 | HABILIDADES NECESSÁRIAS À PERFORMANCE VOCAL

A pedagogia “diz respeito tanto ao ensino quanto as bases filosóficas que norteiam sua teoria e prática” (RAY, 2015, p.27). Assim, toda atividade pedagógica é dotada de intenções e finalidades. Portanto, o processo de formação do músico, se fundamentado adequadamente em sua teoria e prática, terá potencial para que o conhecimento adquirido seja propagado.

Os pedagogos da performance devem orientar-se por referenciais teóricos e didáticos específicos de sua área de conhecimento. Nesse sentido o conceito defendido pela pesquisadora Sonia Ray, em sua tese de pós-doutoramento, faz-se oportuno e esclarecedor:

Pedagogia da performance musical é um campo de conhecimento que emerge da relação dialética entre educação e conhecimentos musicais fundamentado nas teorias e práticas formadoras do músico que necessariamente atua em público ou com a expectativa de estar em público em sua atividade principal. Não é campo independente, posto que o fazer musical é interdisciplinar por natureza, envolvendo aspectos múltiplos sempre orientados pela disciplina música. (RAY, 2015, p.60)

O conceito acima define o campo de conhecimento no qual atuam os pedagogos da performance. Além disso, insere a questão interdisciplinar na área, uma vez que o mesmo fundamenta-se na inter-relação dos campos da educação e da música.

Para fundamentar a sequência de nossa análise faz-se necessário entender a origem da interdisciplinaridade. Segundo LIMA (2007)

O conceito de interdisciplinaridade tem cerca de cem anos. Mesmo não sendo uma ciência, a interdisciplinaridade adveio de uma necessidade científica. Surgiu da compulsão de existir uma interação dinâmica entre as ciências. Veio substituir uma ordem hierárquica das ciências veiculada por Augusto Comte, viabilizando a existência de sistemas funcionais de ação dentro de uma heterogeneidade científica. Era importante estabelecer uma seqüência organizada na comunicação do saber, partindo do centro das estruturas disciplinares para o seu entorno, cuidando de integrar e comunicar as disciplinas e de fazê-las mais conectadas com as necessidades sócio-culturais (p.53).

Como vemos, a interdisciplinaridade surge primeiramente de uma necessidade epistemológica de compreensão global dos objetos de estudo, uma vez que esta se encontrava limitada pelos métodos de análise tradicionais. Na educação, o conceito utilizado pela pesquisadora Ivani Fazenda, “dirige-se para o professor introjetado na sua pessoa e no seu agir” (LIMA, 2007, p.55). A autora esclarece que “do ponto de vista educacional ela se processa quando dois ou mais componentes curriculares possibilitam a construção de conhecimento, permitindo uma mudança nos métodos de ensino e nas práticas pedagógicas, em uma perspectiva mais filosófica do que integrativa.” (p.55).

Entendemos a interdisciplinaridade como “atitude pedagógica” (HAAS, 2011) necessária ao processo de formação do performer cantor. Assim sendo, faz-se necessário que o professor de canto, pedagogo da performance musical, seja capaz de compreender a performance vocal como fenômeno interdisciplinar, pelo fato de ser constituído por habilidades e conhecimentos advindos de diferentes campos de conhecimento. A Prof^a. Dr^a. Celia Maria Haas, baseada nos ensinamentos de Ivani Fazenda, afirma:

Fazenda aproxima-se dos estudos da interdisciplinaridade comprometida com a educação escolar. Quer mais do que tudo encontrar respostas para o que reconhece como a falência da escola, que fragmenta o ensino, esmigalha o conhecimento, ignora o aluno e nega o professor, esquece a dúvida, esvazia de significado a aprendizagem, ignora a prática, desmerece os saberes populares, encerram as disciplinas nelas mesmas e impõem uma única medida a tudo e a todos (2011, p.58).

A autora ilustra, no texto acima, alguns dos limites do sistema educacional brasileiro, realidade que pode também ser observada no ensino/aprendizagem da performance musical. A atitude pedagógica interdisciplinar também deve considerar a singularidade dos alunos, sendo esta conduta, uma condição para a formação de futuros cantores profissionais. A pesquisadora e cantora Cristine Bello Guse defende:

O equilíbrio de uma performance completa e solidamente integrada é adquirido através da experimentação e análise das dificuldades e facilidades individuais que cada um apresenta. Assim, o ambiente para esse treinamento não deverá ser um ambiente de julgamento ou comparação, apesar de ser de extrema importância o *feedback* externo, tanto dos colegas quanto do professor (2012, p.71).

Assim sendo, o diálogo coloca-se como elemento imprescindível no processo pedagógico fundamentado em ações interdisciplinares. Além disso, a busca pela inter-relação dos elementos constituintes da performance vocal, na teoria e na prática pedagógica, deve ser contínua no processo de formação do cantor.

No que se refere à fisiologia do aparato vocal, BÄE e PACHECO (2006) lembram que “o aprendizado de qualquer instrumento musical geralmente se inicia pelo conhecimento de suas partes e suas funções. Não deveria ser diferente com a voz (...)” (p. 9). Com base nisso, entendemos que os conhecimentos relativos à fisiologia da voz devem permear todas as etapas de formação do cantor, sempre integrado às orientações da técnica vocal.

Os aspectos referentes ao texto verbal, como a dicção, tradução de idiomas estrangeiros, interpretação de metáforas e compreensão dos significados de determinadas construções verbais, devem ser trabalhados separados da estrutura musical. Em momento posterior, o pedagogo da performance deverá encaminhar o futuro cantor na integração das estruturas verbal e musical, além da compreensão da relação texto-música. “Trabalhar o texto de forma declamada e devidamente traduzido já induz ao aluno a pensar nas palavras de modo a encontrar a musicalidade original do idioma e a intenção do caráter emocional que o significado das palavras permeia (...)” (GUSE, 2012, p. 68).

Por meio de métodos de atuação para o canto, o professor pode guiar o aluno na utilização dos recursos corporais necessários à construção das personagens das obras trabalhadas. O autor da obra *Acting for singers: creating believable singing characters*, OSTWALD (2005) esclarece:

Você é convincente quando você parece estar em sua situação de personagem – quando você parece estar inventando a música e as palavras como respostas espontâneas ao que o personagem está experimentando. Isso requer que você entenda todas as palavras que você canta e que é cantada para você e que você faça as conexões entre seus pensamentos, seus sentimentos, sua respiração e seu corpo que nós fazemos na vida real (p.11, tradução nossa).

O autor põe em evidência, no trecho acima, a inter-relação entre texto verbal, música e atuação cênica na performance do cantor. De modo que o seu convencimento acontece pela unidade e coerência entre os diferentes elementos constituintes da performance.

No que diz respeito ao processo interpretativo das obras vocais, são de grande importância orientações referentes à contextualização global da obra trabalhada: localização geográfica e histórica, biografia do compositor, biografia do poeta e estilo musical no qual a obra se insere na história da música. Além de demais elementos que podem se fazer necessários de acordo com a necessidade musical ou verbal de cada obra. Esse *approach*, além da personalidade e história de vida de cada aluno

de canto, irão subsidiar suas opções interpretativas em todo o processo de formação, garantindo-lhe autonomia para manter essa prática quando tornar-se profissional. Sobre o trabalho do intérprete, PAREYSON (1993) alerta:

O seu trabalho consiste não somente em decifrar a escrita simbólica e convencional em que a obra se acha registrada nas páginas ou no pentagrama, nem somente em apresentar a obra a um público sugerindo-lhe e facilitando-lhe a via de acesso à obra, mas consiste sobretudo em fazer de tal sorte que esse conjunto de sons reais, de palavras faladas, de gestos e movimentos que resulta de sua execução *seja* a própria obra em sua plena e acabada realidade (p.211, itálico do autor).

A esta altura de nossa reflexão, acreditamos estar clara a adequação da ação interdisciplinar no processo de formação do performer da música, mais especificamente do cantor.

O Presente escrito, apresentou em linhas gerais, os elementos constituintes da performance vocal, destacando minimamente as habilidades necessárias ao cantor para a construção de uma performance coerente e convincente. Procuramos ainda, indicar alguns encaminhamentos pedagógicos interdisciplinares possíveis nas aulas de canto.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este escrito tem por objetivo, motivar futuras pesquisas fundamentadas na compreensão interdisciplinar da performance vocal. Salientamos que a complexidade dos temas e conceitos aqui tratados exigem estudos aprofundados para sua plena compreensão.

Importante destacar que as sugestões pedagógicas aqui presentes devem ser adaptadas aos diferentes ambientes institucionais e às necessidades de cada aluno. Os desdobramentos dessas sugestões são desejáveis e necessários, uma vez que o processo pedagógico tem a duração de quatro anos nas universidades e de seis a oito anos em conservatórios de música.

Por fim, toda e qualquer atividade pedagógica, sendo dotada de intencionalidades e finalidades práticas, devem ter fundamentos filosóficos que sustentem sua teoria e prática. Isto se coloca como determinante no resultado final do processo pedagógico que forma o cantor profissional.

REFERÊNCIAS

APRO, Flávio. **Interpretação Musical: um universo (ainda) em construção**. In: LIMA, Sonia Albano de (Org.) *Performance e Interpretação Musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa editora, 2006. p. 24-37.

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

DAVIDSON, Jane. **Communicating with the body in performance**. In: RINK, John (Org.) *Musical Performance: a guide to understanding*. New York/NY: Cambridge University Press, 2002, p. 144 – 152.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Voz cantada e performance relações interdisciplinares e inteligência vocal**. In: LIMA, Sonia Albano de (Org.) *Performance e Interpretação Musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa editora, 2006. p. 65-79.

GUSE, Cristine Bello. **A consciência da integração para uma performance completa na ópera**. In: Valente (org.) *Entre gritos e Sussurros: Os sortilégios da voz cantada*. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p.65-72.

HAAS, Celia Maria. **A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica**. *International Studies on Law and Education*, São Paulo, n.8, (p.55-64), mai-ago 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle8/55-64Cel.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

LIMA, Sonia Albano de. **Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical**. In: *Musica Hodie*. v.7, n.1, 2007. p.51-65.

LOPES, José de Oliveira. **A voz, a fala, o canto: como utilizar melhor sua voz - cantores, atores, professores**. Brasília/DF: Thesaurus, 2011.

OSTWALD, David F. **Acting for singers: creating believable singing characters**. New York/NY: Oxford, 2005.

PAREYSON, Luigi. **Estética: teoria da formatividade**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

RAY, Sonia. **Pedagogia da Performance Musical**. Goiânia, 2015. 72 p. + anexos. Tese de Pós-doutoramento - Pós-doutorado em música, Escola de Música e Artes cênicas da Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiás, 2015.

VALENTE, Heloísa de A. Duarte; **Os grãos quase graúdos da voz**. In: Valente (org.) *Entre gritos e Sussurros: Os sortilégios da voz cantada*. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 21-33.

ZELLER, Kurt-Alexander. **Physical expression for singers**. In: MALDE, Melissa; ZELLER, Kurt-Alexander; ALLEN, Mary Jean (AA). *What every singer needs to know about the body*. 2ª Ed. San Diego/CA: Plural Publishing, 2013, 189-226.

A EXPERIÊNCIA DA ESCUTA MUSICAL DOS JOVENS ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Consuelo Paulino Bylaardt

Colégio de Aplicação – Universidade Federal do
Acre
Rio Branco, Acre

RESUMO: Este texto é resultante de uma pesquisa de mestrado realizada no ano de 2017 e trata dos modos de escuta de jovens estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Foram realizados grupos focais com jovens do ensino médio onde foram discutidos temas relacionados com a escuta musical e suas diversas experiências provocadas por esta no dia a dia desses jovens. A partir da análise dos discursos desses jovens foram levantados 13 modos de escuta, dos quais os próprios jovens descreveram e explicaram como são engendradas essas experiências. Os modos de escuta foram então analisados e discutidos através das concepções dos modos de escuta (*modes of listening*) de Ola Stockfelt (1997), a musicalidade da escuta e a escuta ativa desenvolvida por Daniel Cavicchi (2003) e a análise social da música no cotidiano, da pesquisadora de Tia DeNora (2004). Neste texto serão descritos 2 dos 13 modos de escuta.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Música e Cotidiano. Grupos Focais. Escuta Musical.

ABSTRACT: This text is the result of a master's

research carried out in 2017 and deals with the modes of listening of young students of the Laboratory School of the Federal University of Acre. Focus groups were held with youngsters from high school where topics related to listening to music and their various experiences provoked by this in the daily life of these young people were discussed. From the analysis of the discourses of these young people 13 modes of listening were raised, of which young people themselves described and explained how these experiences are engendered. The modes of listening were then analyzed and discussed through Ola Stockfelt's (1997) conceptions of modes of listening, the musicality of listening and active listening developed by Daniel Cavicchi (2003) and the social analysis of music in everyday life of the researcher Tia DeNora (2004). In this text, 2 of the 13 listening modes will be described.

KEYWORDS: Youth. Music and Everyday Life. Focus groups. Musical Listening.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto consiste no resumo de uma pesquisa de mestrado finalizada no ano de 2017 e tem como tema central a música e a juventude. Realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, teve como

motivação os questionamentos desta autora como professora de música desta instituição e o objetivo consistiu na investigação das relações dos jovens alunos deste contexto com a música que fazem parte do seu cotidiano. Por relações entende-se, de modo amplo, as variadas formas da juventude desta pesquisa (e muitas outras juventudes apontadas em pesquisas que abordam o tema, tais como DAYRELL, 2001; 2003; ARROYO, 2013) de se relacionar com a música.

Através de grupos focais foi proposto aos jovens falar sobre assuntos diversos que giravam em torno da música e do ato da escuta musical. Ao analisar os dados, foi constatado que os jovens desta pesquisa recorrem à música de diversas maneiras com usos e funções distintas.

Teses e dissertações sobre o tema música e juventude, preferencialmente as que utilizaram grupos focais e/ou que abordavam a escuta (COSTA, 2015; MALAGUTTI, 2013; MEINERZ, 2005; POPOLIN, 2012; RÊGO, 2013), foram consultadas para a fundamentação teórica. Além destas, esta pesquisa se apoiou em perspectivas teóricas sobre a prática da escuta musical inserida no cotidiano através dos trabalhos de Ola Stockfelt (1997), Daniel Cavicchi (2003) e Tia DeNora (2004). Os três autores escolhidos como principal escopo teórico da pesquisa se deve ao fato de que estes, estão inseridos dentro de uma perspectiva sociológica da experiência musical defendendo a perspectiva do ouvinte como um caminho para se pensar a música e seus significados na vida social e cotidiana das pessoas.

Stockfelt (1997) faz uma análise histórico-social da Sinfonia nº 40 de Mozart. Segundo ele “está claro que, durante seus duzentos anos de história, a Sinfonia nº 40 de Mozart não tem sido uma obra, mas uma série de diferentes obras com diferentes significados em diferentes contextos” (STOCKFELT, 1997, p. 132). O autor demonstra que a escuta musical se transforma e se adapta de acordo com a época, contexto e cultura.

Interpretações da Sinfonia nº 40 de Mozart, ou mesmo de qualquer obra musical, foram, portanto, sempre ajustadas à atividade do ouvinte e a seu modo de ouvir: em parte, de acordo com os diferentes contextos musicais; em parte, de acordo com diferentes atividades que o ouvinte poderia estar realizando ao mesmo tempo em que ouve música. À medida que a sociedade contemporânea e o papel da música nessa sociedade mudam, surgem novas formas de ouvir [...]. (STOCKFELT, 1997, p. 132)

A grande contribuição de Stockfelt (1997) para este trabalho consiste na sua perspectiva dos modos de escuta. Segundo o autor, a escuta musical está relacionada ao tipo de experiência que é ocasionada e esta está sempre sujeita às situações de escuta deste ouvinte. A época, a condição sociocultural, o contexto e as diferentes atividades que este ouvinte pode estar realizando no momento da escuta, são exemplos de variáveis das situações de escuta.

Para estas variadas formas de recepção musical o autor denominou “modos de escuta” (*modes of listening*). Os modos de escuta se tornam importante aspecto

social na medida em que a sociedade se insere na contemporaneidade. De acordo com Stockfelt (1997), as demandas da modernidade forçaram os indivíduos a desenvolverem modos diferenciados de escuta. Esses modos de escuta estão mais relacionados às situações de escuta do que com a música em si. Segundo ele, os indivíduos desenvolveram competências de escuta de tal forma que os ouvintes são capazes de utilizar um mesmo tipo de música e até mesmo a mesma música de diferentes maneiras em diferentes situações, acarretando em diferentes experiências musicais.

A contribuição do historiador e pesquisador Daniel Cavicchi (2003) também está na ênfase que ele coloca na experiência do ouvinte. Segundo ele,

[...] se musicólogos, etnomusicólogos e educadores de música estão julgando a escuta contemporânea usando uma definição de musicalidade que favorece a performance, o estilo e a técnica, eles certamente perderão os próprios elementos de escuta - percepção, memória, identidade - que podem o tornar valioso. Somente aceitando e valorizando as realidades experienciais da pessoa comum - e não interpretando suas experiências como "realmente" outra coisa - os estudiosos poderão ver o que a escuta "faz". Uma abordagem mais útil pode ser pensar em ouvir de acordo com as experiências dos ouvintes, entender o trabalho de ouvir em seus próprios termos antes de julgar seu valor em qualquer outro termo (CAVICCHI, 2003, p. 8, grifos do autor).

A perspectiva da musicalidade da escuta proposta pelo historiador norte-americano consiste em outra abordagem utilizada para compreensão do tema. Cavicchi (2003) questiona o termo "escuta passiva" e posiciona a experiência da escuta como uma atividade musical que gera, estimula e desenvolve a musicalidade. Esta percepção refuta a ideia corrente de que a performance musical é considerada o ato primordial da música e que a escuta seria simplesmente a consequência desta, demandando apenas um único comportamento de receptividade, associado a passividade. Neste âmbito, somente através da prática da performance seria possível se desenvolver uma musicalidade ativa.

Frente à essas proposições o autor defende que:

O trabalho de um pequeno número de estudiosos que estão explorando a audição musical em diferentes períodos da história e em diferentes culturas, aponta claramente para o fato de que ouvir música, assim como tocar música, é um complicado e variado comportamento que muda de acordo com uma ampla gama de contextos históricos, sociais e biológicos (CAVICCHI, 2003, p. 6).

Segundo o autor, a escuta consiste em um processo de amplos e de variados aspectos a serem considerados e, portanto, se torna um intrincado de relações, percepções e situações, exigindo de maneiras diversas a participação do ouvinte.

O terceiro eixo teórico desta pesquisa está ancorado nas pesquisas de Tia DeNora (2004). Na profunda análise da pesquisadora sobre diversas situações em que a música é empregada no cotidiano das pessoas, a música se configura como uma "força social".

A pesquisa de DeNora (2004) demonstra, dentre vários aspectos, que a música é utilizada pelos indivíduos como um elemento que participa das mais complexas ações de estruturação do eu social e psicológico, se constituindo como auxílio na construção da identidade dos indivíduos, além disso, a música pode participar da constituição do corpo fisiológico, não consciente e microbiológico, incluindo características de energia, comportamento, coordenação, tempo, excitação, motivação, resistência e homeostasia, como respiração, frequência cardíaca e pressão sanguínea, e auto percepção de dor e prazer corporal. A observação de algumas situações descritas na pesquisa de DeNora (2004) envolvendo o corpo "ajuda a iluminar o papel da música como um dispositivo de ordenação corporal, em todos os estágios da vida humana, como um meio que pode ter efeitos muito antes de ser "significativo" em um sentido cultural" (DENORA, 2004, p. 77).

O escopo teórico serviu como referência na leitura e análise dos dados coletados com os jovens alunos com o intuito de responder a principal pergunta desta pesquisa: quais são as principais relações entre os jovens e as músicas de seu cotidiano por meio da atividade de escuta e de que forma elas acontecem? A partir deste questionamento surge a seguinte hipótese: a compreensão dessas relações (saberes) pode promover um enriquecimento ou uma aproximação da aula de música da escola com a música e o universo juvenil?

A partir destes questionamentos iniciais e tendo as perspectivas teóricas descritas acima, foram selecionados 13 modos de escuta retirados das falas dos jovens. Esses modos de escuta, tomando primordialmente o universo juvenil como parâmetro, consiste nos usos e funções, partir de diversas perspectivas, da música no dia a dia dos participantes da pesquisa como será descrito a seguir.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho teve seu processo metodológico de coleta de dados inserido em uma perspectiva qualitativa e exploratória por consistir em uma pesquisa sociológica da qual segundo Kraemer (2000, p. 57):

A sociologia da música, examina as condições sociais e os efeitos da música, assim como as relações sociais, que estejam relacionadas com a música. Ela considera o manuseio com música como um processo social e analisa o comportamento do homem relacionado com a música em direção às influências sociais, instituições grupos. Aqui pertencem os problemas de posições e preferências relacionadas à música, do comportamento no tempo livre e no trabalho, dos comportamentos de papéis dos indivíduos em grupos bem como as produções culturais e as formas de organização da vida musical.

Portanto, esta pesquisa buscou olhar para os comportamentos e as experiências identificáveis nas falas dos jovens sobre os efeitos da música sobre eles.

Para a coleta de dados foram utilizados grupos focais que consiste basicamente

em uma técnica que busca informações sobre determinado tema, definido pelo pesquisador e realizado através da interação grupal (MORGAN, 1997, p. 5). Os jovens alunos do Colégio foram convidados e os que se apresentaram voluntariamente foram reunidos em um horário no contra turno escolar.

Foram realizados 3 grupos focais com uma média de 5 alunos em cada. Cada grupo focal durou cerca de uma hora totalizando um pouco mais de três horas de conversas para transcrição e análise.

A escolha dos grupos focais justifica-se pelo fato de que, primeiramente, a interação grupal entre os participantes, jovens que estudam na mesma escola, proporciona menos desconforto na hora de falar sobre os temas, e ainda, chegar mais próximo à fala e ao comportamento natural do cotidiano destes jovens, buscando portanto, através da interação descrita, um viés exploratório.

3 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

O foco da pesquisa sobre as escutas dos jovens evidenciou-se após uma leitura cuidadosa das falas. Considerando que a experiência musical se dá através da escuta, foi feita uma relação dos modos de escutas dos jovens, demonstrados em suas falas, com os modos discutidos nos referenciais teóricos destacando os usos e funções da música dos quais esses jovens se valem para estruturar diversos aspectos da sua vida: identidade, prazer, autoconhecimento e autopercepção de energia, humores, amizade, família, memória, estudos, escola, concentração, aprendizado sobre elementos musicais, dentre vários outros.

Traçado o caminho, foram destacados treze modos de escuta. Cada modo possui particularidades e foram analisados considerando a perspectiva da pesquisadora, que idealizou e sistematizou a pesquisa, com os modos de escuta dos jovens alunos do CAP e do referencial teórico utilizado. Os treze modos de escuta discutidos receberam o seguinte título: 1) Modo de escuta performático: cantar, “bater” e dançar; 2) A escuta corporal; 3) Escuta reflexiva; 4) Escuta terapêutica; 5) Escuta necessária/adequada; 6) Escuta itinerante, escuta de “companhia” e escuta ambiente; 7) Escuta diária; 8) Escuta imaginativa; 9) Escuta influenciada; 10) Escuta contemplativa; 11) Escuta para concentração e foco; 12) Escuta “crítica”, ideológica; 13) Escuta dos materiais musicais.

Para melhor compreensão sobre como as perspectivas teóricas serviram de fundamento para as análises dos modos de escuta, serão descritos a seguir, 2 dos 13 modos encontrados nos discursos dos jovens e analisados nesta pesquisa: “A escuta corporal” e a “Escuta terapêutica”.

3.1 Escuta Corporal

Neste modo, a escuta se configura sendo mediada através do corpo. Essa mediação pode acontecer intencionalmente voltada para o movimento, como por exemplo, colocar uma música para dançar, através de um estilo que valorize a dança e o corpo como o gênero *K-Pop* (estilo de música pop coreana que dentre outras características peculiares, valoriza a virtuosidade técnica da dança), ou até mesmo em um momento em que a música estimule o corpo na interação social, assim como explica um dos jovens pesquisados:

Getúlio: *É porque assim, quando você tá com os amigos ninguém vai querer ficar tipo olhando um pra cara do outro, escutando música calma, vai ficar um olhando pra cara do outro no tédio. Música animada tipo te estimula a mexer, mexer o corpo...*

Em um outro aspecto, a vontade ou até mesmo a necessidade de mexer o corpo se manifesta como um efeito provocado pela música:

Laís: *A música é tipo, agora vamos voltar pro lado animado, né, das coisas. Uma música animada dá vontade de cantar, dá vontade de dançar...*

[...]

Talita: *Sério! No Spotify tem “refletindo a vida”, “vontade de ficar em casa” ... Aí você coloca lá e ... às vezes no modo aleatório, e vai passando e ... aí do nada você já começa a pular, começa ficar animada, decide ir pra balada...aí você vai mudando...*

Na citação acima, *Spotify* se refere à um aplicativo que oferece acesso a uma extensa biblioteca de músicas de todos os gêneros muito utilizada entre os jovens. Neste aplicativo há a opção do usuário montar a sua própria *playlist*, que em uma tradução ao pé da letra poderia ser “lista para tocar”. As *playlists* citadas acima pela jovem Talita, “refletindo a vida” e “vontade de ficar em casa” sugerem determinados estados de humores e consistem em *playlists* sugestivas montadas pelo próprio aplicativo, com músicas que estejam de acordo com esses estados de humores.

O modo de escuta corporal está muito bem descrito no trabalho de DeNora (2004) do qual ela demonstra que a música possui uma grande influência na “constituição do corpo [...] fisiológico, não consciente e microbiológico” (DENORA, 2004, p. 74) e que a música se configura “como um dispositivo de ordenação corporal, em todos os estágios da vida humana, como um meio que pode ter efeitos muito antes de ser “significativo” em um sentido cultural” (DENORA, 2004, p. 77).

A autora também utiliza o conceito de “entrainment” (alinhamento) para descrever este processo de alinhamento corporal com elementos musicais:

Musicalmente sincronizado o corpo e seus processos se desenrolam em relação aos elementos musicais [...]; eles são alinhados e regularizados em relação à música, são organizados musicalmente, musicalmente “compostos”. Um exemplo mais complexo pode ser encontrado na dança, onde o corpo não é apenas arrastado ritmicamente (o 1-2-3 da valsa, por exemplo), mas também envolve manobras estilísticas em orientação para a música (os punhos cerrados em relação

a algumas músicas rock ou pop, ângulo do pescoço e queixo no balé, ou a pelve durante o cha-cha-cha). Esse alinhamento, entre música e corpo, geralmente ocorre subconscientemente ou inconscientemente, e pode implicar micro-movimentos normalmente imperceptíveis, como a forma de segurar as sobrancelhas, as maçãs do rosto ou os ombros, a tensão de seus músculos. Como uma série de gestos corporais, a dança e as formas mais mundanas e subconscientes de coreografia são meios para a acumulação autodidática de si mesmo e de consciência de gênero. O movimento - orientado esteticamente - é [...] um meio para construção dos espaços do sujeito. É fonte [...] de estética corporal na vida cotidiana (DENORA, 2004, p. 78).

Esse processo descrito acima se manifesta quase que na totalidade dos momentos da escuta musical principalmente entre os jovens, que possuem uma relação muito forte com o corpo e as modificações e descobertas específicas nesta fase da vida. Na escuta corporal o corpo inteiro está escutando, o corpo quer observar e aprender as batidas, a melodia, as identidades.

3.2 Escuta Terapêutica

A escuta terapêutica recebeu esse título por se tratar de uma escuta que é direcionada pelos jovens como um auxiliar em momentos emocionais negativos, às vezes de tristeza, desânimo ou mesmo algum conflito. A música, nesse momento, funciona como um meio para eles conhecerem a si mesmo e os seus estados emocionais. A fala de um jovem explica muito bem como esse processo acontece:

Matias: *Eu acredito que seja por conta de a gente buscar semelhança, aí quando a gente tá se sentindo triste, o que vai fazer? Vai buscar semelhança em algo triste. Aí como a gente tá se tratando de música, a gente vai se tratar com uma música muito triste, pra gente ver “ó essa pessoa também é triste, não sou só eu!”, é como se fosse...*

Getúlio: Não se sentir sozinho...

Matias: Isso!

DeNora (2004) explica um processo semelhante descrito por uma de suas entrevistadas:

Ellen, de vinte e quatro anos de idade, descreve como ela usa música para induzir e aumentar um estado emocional triste, de uma forma que é semelhante a "olhar para si mesmo em um espelho triste", como um recurso para se trabalhar em um estado emocional que atinge um patamar e depois diminui (DENORA, 2004, p. 54).

Esse modo de escuta intenciona a música como um recurso para o indivíduo conhecer a si mesmo e para conhecer como se sente:

A música não é simplesmente usada para expressar algum estado emocional interno. Na verdade, essa música faz parte da constituição reflexiva desse estado; é um recurso para o trabalho de identificação de "saber como se sente" - um material de construção da "subjetividade". Isto quer dizer que um candidato a simulacro de um sentimento é também um modelo para descobrir o sentimento, um material do

qual os aspectos de “como eu sinto” podem ser elaborados e transformados em objeto de conhecimento. Alguém pode dizer a si mesmo: “esta música é como eu me sinto” e pode-se tornar tenso e relaxar à medida que a música faz, quando a música faz (DENORA, 2004, p. 57).

Este modo de escuta foi muito citado em momentos diversos e neste aspecto, a música representa um forte aliado no período da adolescência, explicando em parte, porque a escuta musical é uma das atividades mais praticadas pelos jovens no mundo inteiro (POPOLIN, 2012, p. 35). Além da música auxiliar nos processos de construção de identidade e de pertencimento, ela se torna um recurso para processos psicológicos e emocionais de autoconhecimento e auto terapêuticos principalmente nesta fase da vida, do qual o processo de transição da infância para a juventude é acompanhada de conflitos e incertezas.

4 | CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de melhor compreender a relação dos jovens do CAp - UFAC com a música de seu cotidiano, com o intuito de enriquecer propostas pedagógicas musicais na sala de aula. Nesse sentido algumas considerações devem ser destacadas.

Primeiramente, a música se torna, para esses jovens, um processo amplo de significados e experiências, com usos e funções muito diversas. Ouvir música para esses jovens é ouvir, falar, ver, sentir, é um complexo de sensações e experiências. A escuta musical pode ser concebida através de uma complexidade muito mais abrangente do que o simples fato de ouvir sons através de um órgão corporal.

E segundo lugar, através desta pesquisa foi possível problematizar questões acerca da musicalidade desenvolvida pela escuta. Assim como Cavicchi (2003) questiona porque, no senso comum, a musicalidade não pode ser desenvolvida através da escuta “descompromissada”, do cotidiano, e como esta costuma ser definida por uma “escuta passiva”. Esta pesquisa defende, assim como o autor, que o desenvolvimento da musicalidade e da construção de aprendizagens musicais através da escuta demonstrada também em outras pesquisas (RÊGO, 2013; RAMOS, 2012; POPOLIN; 2012), aparece de diversas formas inseridas nas experiências musicais dos jovens ocasionadas através da escuta.

Muito longe destas reflexões serem fechadas, esta pesquisa buscou um caminho na aproximação do universo juvenil com o ensino de música na escola regular, ampliando as compreensões e concepções sobre o que a música representa para os jovens e que por detrás da escuta “aparentemente passiva”, se desenvolvem experiências diversas e ricas em potencial educativo no sentido de se construir um ensino que leva em consideração a constituição sócio-cultural dos jovens estudantes contribuindo para o seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Margarete (Org). **Jovens e músicas: um guia bibliográfico**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. ISBN 9788539304257 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/113711>. Acessado em: 19 de fev. De 2019, 15:00.
- CAVICCHI, Daniel. The Musicality of Listening. **PopTalk** (Experience Music Project online list). Pop Conference, Seattle, WA, April, 2003.
- COSTA, Gisele Maria Marino. **As músicas veiculadas pela música entre jovens: Consumo, Tendências e Comportamentos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.
- DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. 365f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Dez 2003, no.24, p.40-52.
- DENORA, Tia. **Music in everyday life**. Cambridge University Press, 2004.
- MALAGUTTI, Vânia Gisele. **O jovem e a aula de música: uma vivência para além da organização não governamental**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós Graduação em Música. Curitiba, 2013.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 48-73, 2000.
- MEINERZ, Carla B. **Adolescentes no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar a periferia urbana**. 2005. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2005.
- MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research**. 2a ed. Londres: Sage University Paper, 1997. v. 16.
- POPOLIN, Állisson. **Eu gosto de escutar música todo dia [] Todo jovem gosta. Escutar música já faz parte da minha vida: Jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- RAMOS, Sílvia Nunes. **Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis**. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Porto Alegre, 2012.
- RÊGO, Tânia Maria Silva. **Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo)**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Música, Programa de Pós -Graduação "Música em Contexto". Brasília , 2013.
- STOCKFELT, Ola. Adequate modes of listening. In: SCHWARZ, David; KASSABIAN, Anahid; SIEGEL, Lawrence. **Keeping score: music, disciplinarity, culture**. Charlottesville, Vi.: University Press of Virginia, p. 129-146. 1997.

AMERICAN IDOL: UM OLHAR SOBRE O AMBIENTE COMPETITIVO EM REALITY SHOWS MUSICAIS

Eduardo Silva Alves de Macedo
Katarina Milena dos Santos Gadelha
Pablo Cezar Laignier de Souza

RESUMO: O objetivo deste trabalho é efetuar uma análise do *reality show* musical *American Idol*, abordando principalmente o ambiente competitivo gerado por esse programa televisivo estadunidense. Para a execução desta pesquisa, foram analisados alguns episódios específicos de *American Idol* nos quais o aspecto da disputa é realçado, demonstrando que esse fator é proporcionado pelo próprio formato do programa, sendo incentivado pelo corpo de jurados através do julgamento semanal com relação ao desempenho de cada competidor. Deste modo, mostrou-se interessante realizar um estudo voltado para essa questão específica no programa: o ambiente competitivo e sua influência sobre os concorrentes no decorrer das edições. Portanto, a primeira seção apresenta a estrutura do programa, descrevendo as características gerais das dezesseis temporadas de *American Idol*; a segunda seção efetua uma análise empírica de alguns episódios selecionados de cada temporada que apresentam de forma acentuada essa característica do programa de fomentar a competição musical entre os participantes; a terceira seção estabelece um

debate sobre como o ambiente do *American Idol* possibilita o desenvolvimento do espírito competitivo e sobre como tal ambiente reforça a relação desse *reality show* musical com o conceito de “Sociedade do Espetáculo”, do autor francês Guy Debord, além de induzir alguns dos seus participantes ao esgotamento físico e mental.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Mídia; Sociedade do Espetáculo; Reality Show; Sociedade do Espetáculo; American Idol.

ABSTRACT: The aim of this work is to carry out an analysis of the musical reality show *American Idol*, addressing especially the competitive environment generated by this United States of America’s television program. For the implementation of this research, were analyzed some specific episodes of *American Idol* in which the dispute is highlighted, showing that this factor is provided by the format of the program, being encouraged by the jury through the weekly trial regarding the performance of each competitor. In this way, proved to be interesting a study focused on this specific issue in the program: the competitive environment and its influence on the competitors over the issues. So, the first section introduces the structure of the program, describing the general characteristics of *American Idol*’s sixteen seasons; the second section performs a empirical analysis of some

selected episodes of each season that markedly present this feature of the program that is to encourage competition between the participants; the third section provides a discussion of how the American Idol environment enables the development of competitive spirit and on how such an environment strengthens the relationship of this musical reality show with the concept of a “society of the spectacle”, by French author Guy Debord, in addition to induce some of its participants to the physical and mental exhaustion.

KEYWORDS: Music; Media; Society of the Spectacle; Reality Show; American Idol.

1 | AMERICAN IDOL: ESTRUTURAS FUNDAMENTAIS DO REALITY SHOW COM O PASSAR DO TEMPO

Com um formato simples, o programa *American Idol*, criado por Simon Fuller, estreou em 11 de junho de 2002 na televisão estadunidense pela emissora *Fox Broadcasting Company*. Intitulado *American Idol: The Search of a Superstar*, este programa se tratava de uma derivação do programa britânico intitulado “*Pop Idol*”. Assim, o *reality show American Idol* possuiu como objetivo determinar qual seria o melhor candidato na competição musical, apresentando ao público a nova voz estadunidense.

A franquia *Idol* alcançou um êxito inquestionável, resultando inicialmente em 15 temporadas e obtendo versões em cerca de 40 países, incluindo o Brasil. Aqui, o programa estadunidense foi transmitido pelo canal fechado *Sony Entertainment Television*. O programa ficou marcado pela presença de celebridades do universo fonográfico no papel de jurados no decorrer das temporadas, tais como: Simon Cowell, Paula Abdul, Randy Jackson, Mariah Carey, Nicki Minaj, Steven Tyler, Kara DioGuardi, entre outros. Sobre a escolha dos candidatos a ídolo no programa em questão, Monteiro afirma:

A escolha é feita a partir de uma equação nem sempre coerente entre as escolhas dos jurados e o voto popular. Isto é, na tensão entre aspectos objetivos – formais – e subjetivos. Os jurados do programa são, normalmente, experts – pessoas famosas, ligadas ao mundo da música – dotados de conhecimentos específicos sobre a qualidade vocal, afinação, performance, mercado e expectativas dos fãs (MONTEIRO, p. 1, 2014).

Assim, desde a sua primeira temporada, *American Idol* consiste no mesmo modelo, com programas semanais (na maior parte das temporadas, havendo dois programas por semana). Os juízes do programa analisam, durante cada episódio, as performances dos candidatos que, em seguida, são submetidos aos votos do júri popular. A votação popular ocorria inicialmente através do telefone, mas depois passou a ser realizada também através de SMS, além do sistema de votação por meio de sítios eletrônicos. A partir da 12ª temporada, em 2013, foram criados aplicativos

para dispositivos móveis.

O vencedor de cada temporada recebia como prêmio um troféu e o contrato para gravar um álbum com a gravadora *19 Entertainment Big Machine Records*, com todo suporte de divulgação de mídia através da participação em rádios e programas de TV. Além disso, os participantes mais carismáticos conseguiam angariar uma legião de fãs que acompanhavam sua trajetória através da criação de *fanpages* em redes sociais, como *Facebook* e *Twitter*, além de criar fóruns de debates, onde ocorriam indagações sobre a legitimidade do programa e sobre o merecimento dos concorrentes que permaneciam no *reality show*.

O sucesso da franquia é notório. Pioneiro nesse formato, pode-se afirmar que *American Idol* estabeleceu os parâmetros fundamentais para a maioria dos programas categorizados como *reality shows* musicais (*The Voice* e *X Factor*, por exemplo). Mesmo tendo encerrado suas atividades com sua décima quinta edição, exibida na TV estadunidense entre 06 de janeiro e 07 de abril de 2016, e denominada *American Idol: The Farewell Season*. Esta foi a temporada mais curta do programa e teve como vencedor o participante Trent Harmon. Em seu último episódio, ocorreu a participação do (à época) Presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, que abriu o episódio em questão com um discurso gravado em que saudava o programa pelas quinze temporadas bem-sucedidas e por incentivar a democracia estadunidense, ao possibilitar que o público exercesse seu direito de voto no que se refere aos seus candidatos preferidos.

American Idol se manteve “vivo” através das interações entre seus fãs no ciberespaço, em sites de redes sociais e fóruns de discussão. E por meio destes desdobramentos que vinham acontecendo no ciberespaço, no dia 9 de abril de 2017 foi anunciado o retorno do programa para o ano seguinte. Sobre o fato de este anúncio ter acontecido apenas um ano após seu término, Henry Jenkins afirma que “há anos, grupos de fãs procuram reunir-se em apoio a séries ameaçadas de cancelamento, argumentam que as redes deveriam se concentrar mais na qualidade do comprometimento do público do que na quantidade de espectadores” (JENKINS, 2009, p. 98).

O retorno da franquia aconteceu no dia 11 de março de 2018, com Ryan Seacrest voltando como apresentador do programa, e trazendo novos jurados: Katy Perry, Lionel Richie e Luke Bryan. Após registrar queda de audiência nas últimas temporadas, o programa foi cancelado pela *Fox*, mas a emissora estadunidense *ABC* comprou seus direitos de exibição. Um fato interessante é que, em sua primeira temporada na nova emissora, *American Idol* competiu diretamente com *The Voice*, pois ambos os programas eram transmitidos no mesmo dia e horário nos Estados Unidos.

American Idol exibiu, desde sua primeira temporada, o formato característico com quatro etapas distintas: 1) as audições regionais; 2) a “Semana de *Hollywood*”; 3) as etapas intermediárias (ou semifinais); e 4) os “shows ao vivo” (ou finais). De um modo geral, o padrão estabelecido pela primeira temporada vem se mantendo

até hoje, com algumas variações e acréscimos, como foi o caso da décima segunda temporada, em que não houve um *Top 12* ou os *wild cards*.

A nova temporada foi exibida na TV estadunidense entre 11 de março e 21 de maio de 2018, tendo como vencedora Maddie Poppe e seu namorado Caleb Lee Hutchinson como o vice-campeão desta edição. Contudo, desde o retorno do programa, os *sites* de redes sociais vêm demonstrando interesse em debater sobre a competição deste *reality show*, sobre a autenticidade dos resultados e mesmo sobre os jurados em si. Além disso, o fato dos próprios jurados tentarem aparecer mais do que os concorrentes tornou-se outro assunto abordado. A maioria desses comentários vêm sendo direcionados à cantora e atual jurada Katy Perry, por suas ações no programa.

2 | O AMBIENTE COMPETITIVO EM *AMERICAN IDOL*: UMA ANÁLISE DOS EPISÓDIOS NO DECORRER DAS TEMPORADAS

Seguindo a premissa de que *American Idol* é um *reality show* de competição musical, é considerável que sua configuração incentive e impulse a ideia de disputa entre seus participantes. Aos competidores, é exigido um grau de qualidade que deve ser atingido a qualquer custo, através de mudanças na aparência e do aumento nos treinos vocais para que possam atingir a excelência através de um determinado padrão que corresponderia ao de um ídolo estadunidense (segundo o programa).

Os jurados, por sua vez, acabam cumprindo papéis de vilões, como é o caso do renomado produtor musical Simon Cowell, que, ao julgar cada competidor, emite duras opiniões e alega que as mesmas são verdades que precisam ser ditas. Para ele, o competidor precisa ouvir aquele julgamento, ainda que gere tristeza ou desânimo, para que ele possa evoluir. Todo esse discurso faz Cowell parecer como um conselheiro impiedoso que cumpre esse papel para alcançar um bem maior, e esse bem seria a evolução artística do participante. A respeito disso, Lavinias afirma:

Os valores predominantes nos falam sobre competição, agressividade, desafio e pressão. No jogo, críticas ácidas, destrutivas e irônicas são feitas pelos almejados chefs, gerando desconforto e, em alguns casos, decepção por parte dos participantes, o que contribui para potencializar o componente espetacular dos programas (LAVINAS, 2015, p. 4).

Porém, os outros jurados normalmente amenizam as duras “verdades” ditas por Simon. Considerando os três jurados das primeiras sete temporadas, Randy Jackson e Paula Abdul - além de Simon Cowell citado anteriormente - são amenos quanto às críticas. Ambos riem em momentos cômicos e fazem críticas tanto negativas quanto positivas, mas com leveza, tentando muitas vezes amortecer a dureza de Cowell.

Para chegar a essa observação, foram analisados episódios da primeira temporada de *American Idol* onde essa exigência fica explícita: as *auditions* e a etapa

de *Hollywood*, onde os aspirantes a *idol* começam uma relação com o programa e assim esses competidores obtêm o primeiro contato com a pressão psicológica para atenderem às imposições desse *reality show*. Decidiu-se analisar os vídeos dessas etapas especificamente, pois nelas a pressão fica mais visível, já que é onde os jurados emitem suas opiniões sobre os participantes de forma, em geral, mais exigente.

Os vídeos que possibilitaram a análise foram encontrados na plataforma de vídeo Youtube através de palavras-chave como: *American Idol Hollywood Week* ou *American Idol auditions*. O primeiro episódio da primeira temporada do programa se inicia em um tom alegre, exibindo milhares de jovens que passaram dias numa fila quilométrica para serem ouvidos pelas celebridades que os aguardam. Tudo é falado como se fosse um sacrifício necessário que vai valer a pena mais tarde; porém, valerá somente para uma pessoa. Logo esse tom muda para ameaçador quando os jurados são apresentados: as conquistas profissionais de Simon Cowell, Paula Abdul e Randy Jackson são exaltadas e os três afirmam que a competição não será confortável para quem quer vencê-la. Cowell chega a dizer a frase “você está prestes a fazer uma audição para o inferno”.

American Idol exhibe tradicionalmente as reações emocionais desses aspirantes (como tristeza, alegria ou raiva) após terem sido aprovados ou reprovados nas audições. Sendo assim, é visível que o programa explora essas reações com o objetivo de mostrar ao público como é árduo o caminho para se tornar um ídolo. Ainda no primeiro episódio, é mostrado que os participantes possuem diferentes atitudes diante do fracasso. Alguns choram, outros brigam e outros se mostram indiferentes como se fossem superiores ao *reality show*. Nesse episódio, a partir do minuto 18:18 é apresentado a participante Karma Johnson, que apresenta uma boa performance vocal de acordo com o *feedback* dos jurados. Porém, Simon Cowell alega que ela não possui a aparência de um ídolo. De acordo com o produtor, o vencedor precisa ter uma imagem específica na qual ela não se encaixa, provando assim que o programa exige, além da boa capacidade vocal, que o ídolo se enquadre no padrão de beleza que rege a indústria musical estadunidense. A opinião do jurado gera um debate em que Paula Abdul concorda com Simon, alegando que Karma precisa trabalhar em sua aparência. No entanto, Randy Jackson defende que o importante não deveria ser a aparência, mas sim o talento. Esse acontecimento demonstra que o *reality show American Idol* requer mais de seus participantes do que talento vocal. É necessário carisma, uma aparência dentro dos padrões da indústria fonográfica e grandes esforços físicos, ocasionando pressões psicológicas nas quais o competidor tende a ter ataques emocionais como crises de choro ou raiva quando não alcança o seu objetivo.

Assim, o programa perpetua o padrão em que os jurados tomam a função de pressionar os competidores para transformá-los em grandes astros. Outro episódio que atraiu a atenção durante a pesquisa ocorreu no segundo episódio da primeira

temporada, onde inicialmente é exibido um *flashback* do primeiro episódio no qual acontece um diálogo entre Simon e a participante Jacquette Willians. Neste diálogo, ele a questiona se ela estava confiante de sua aprovação, e Jacquette diz que não, por ser uma “garota grande”. Em seguida, o programa volta à apresentação atual e ela inicia sua performance, que logo demonstra agradar aos jurados. No entanto, ao final, Simon elogia sua capacidade vocal, mas afirma que a competidora não seria adequada para a função de estrela da música devido a sua aparência. No primeiro episódio da oitava edição, logo após a saída do polêmico jurado Simon Cowell, o programa já inicia seu primeiro episódio com uma frase intimidadora: “Na vida, se o microfone passa pelos seus lábios uma vez, é melhor você estar pronto para cantar. – David Foster”. Assim, a temporada começa evidenciando que cada participante possui a obrigação de estar sempre pronto para não decepcionar a audiência.

Esses momentos descritos são fundamentais para retratar a imposição do programa que permanece mesmo após a saída de Simon, na nona temporada. Ela se torna mais amena, mas o restante do programa segue com o mesmo estilo de avaliação, explorando e valorizando esse sacrifício dos competidores que passam horas e até dias em filas enormes para serem ouvidos. No entanto, com a chegada de novos jurados, o modo de avaliação torna-se mais leve. Porém, este segue firme e exigente.

Quando se compara a primeira temporada do programa com a 16^a (a mais atual), é perceptível a evolução de *American Idol* quanto à exigência de se enquadrar em um determinado padrão de beleza. Os jurados parecem já não observar esse aspecto e enfocam somente na questão das vozes. Porém, não é possível garantir que a aparência considerada por eles como adequada não vá servir como um privilégio para quem estiver encaixado nesse modelo visual.

Na atual temporada, é visível que a pressão psicológica passa a ser feita de modo mais sutil. Ela não é mais executada da maneira grosseira como Simon costumava fazer, mas sim através de comentários amenizados. Na atual temporada, na fase de *Hollywood*, os jurados mostram-se mais companheiros, torcendo pelo aspirante a ídolo quando ele não vai tão bem. Os comentários negativos também são discretos e geralmente feitos somente entre os julgadores. Ou seja, nada que possa vir a constranger o participante. É interessante notar também como o programa prefere garantir que o telespectador irá assistir ao competidor relatando a pressão que sofre, os sacrifícios que fez para estar ali, sua tristeza em caso de reprovação e a euforia quando aprovado: esta é a fórmula utilizada para tornar o *reality show* em questão o verdadeiro espetáculo pelo qual a televisão norte-americana anseia. Como afirma Silvia Viana, esse tipo de show comprova seu próprio interesse em exibir a aflição a qual o competidor é submetido:

Não é preciso ir mais adiante nessa descrição para termos uma noção do estado dos participantes ao longo da competição: assistimos às pessoas enlouquecendo. Essa loucura pode não ser vista como tal, já que a roda viva de sofrimento, dor e

O programa *American Idol* adaptou-se a uma nova televisão e passou a ser menos indelicado com o competidor. Sendo assim, fica entendido que o programa pressionava de forma direta seus participantes, oferecendo a eles a chance de alcançar a tão desejada fama. Essa pressão era configurada de modo psicológico. Os jurados afirmam a todo tempo que esses participantes precisam se esforçar cada vez mais, alterando principalmente sua aparência, o que se mostrou um fator determinante no que se refere ao avanço dos mesmos no programa em questão.

3 | A ESPETACULARIZAÇÃO DA COMPETIÇÃO: ATÉ QUE PONTO ISSO INFLUÊNCIA AMERICAN IDOL?

O presente artigo tem o objetivo de contribuir para a elaboração de uma análise sobre a relação da competição com o ambiente de um *reality show* de música. Após refletir sobre o assunto que seria abordado, no decorrer da pesquisa chegou-se a um determinado ponto no qual foi perceptível como essa temática dialoga de modo a promover esse *reality show* a participar de uma sociedade do espetáculo.

American Idol é um *reality show* que visa televisionar o processo de construção da carreira artístico-fonográfica dos concorrentes. Porém, é fato que todos os participantes são colocados em uma competição programada, com prazo e patrocinadores pré-definidos. Pois se trata de um misto de jogo com ficção seriada, no qual são revelados talentos musicais até então desconhecidos do grande público. A respeito disso, Silva aponta alguns elementos comumente associados ao universo genérico mais amplo dos *reality shows* que se destacam:

A disputa entre os participantes para chegarem ao último episódio do programa, serem proclamados vencedores e receberem uma premiação; 2) O processo de eliminação, para o qual os próprios participantes podem eventualmente contribuir, geralmente através de indicações para que o público (ou o júri) vote a fim de definir quem permanece ou deixa o programa; 3) O confinamento, eventual, dos candidatos em um determinado ambiente que pauta as suas relações, as quais se traduzem em material a ser explorado narrativamente na edição do que vai ao ar, permitindo à audiência identificar personagens e as situações dramáticas por eles experimentadas nos programas (SILVA, 2015, p. 2).

Além desses elementos citados, *American Idol* estruturou-se, ao longo de sua história, de modo a enfatizar os aspectos emotivos das vidas privadas dos participantes, dando maior destaque às adversidades enfrentadas por eles. Os candidatos, conforme a disputa se desenrolava, eram apresentados pela produção do programa como personagens de um enredo, embora representassem a si próprios e buscassem um lugar real na indústria fonográfica e no *show business* estadunidense

(MACEDO; GADELHA; LAIGNIER; 2017, p. 3). Por meio dessa suposta interpretação de papéis, elaborou-se um questionamento com relação a este *reality show*: ele promove mesmo uma situação real ou tudo não passa apenas de atuação dos concorrentes? Contudo, esse gênero televisivo (o *reality show*) constitui-se como “apresentações reais” ou “apresentações de realidade” (em tradução livre nossa). No caso específico de *American Idol*, essas supostas “atuações” dos candidatos no que se refere ao papel de *Idol* ganharam destaque ao mesmo tempo em que suas vidas reais eram amplificadas, fazendo o público envolver-se emocionalmente com esses fragmentos das vidas até então apresentadas. A respeito deste caráter emocional, Jenkins afirma:

Todo *reality show* começa com um elenco maior do que o público consegue assimilar, e a maioria desse elenco fica relativamente pouco tempo no ar. Entretanto, à medida que o processo de seleção ocorre, certos personagens surgem como favoritos do público, e um bom produtor antevê os interesses e os recompensa, oferecendo a esses personagens mais tempo no ar. Os espectadores deixam de ver os personagens como tipos genéricos e passam a pensar neles como indivíduos específicos. Os espectadores passam a conhecer os candidatos, sua personalidade, suas motivações para competir, seu passado e, em alguns casos, membros de sua família (JENKINS, 2009, p. 118).

A ideia do programa *American Idol* surgiu no momento em que a indústria fonográfica passava por uma crise (no ano de 2002), possuindo uma ideia de sair dessa suposta fase, criando um programa em que coloca o público para participar através de votações, ajudando a construir o início da carreira de um ídolo estadunidense contemporâneo. Este elemento interativo vem ajudando cada vez mais os *reality shows* a participarem da solidificação e do desenvolvimento de uma “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 1997), onde a mídia detém o poder de julgar o que vale a pena ser narrado, construindo discursos de interesse próprio. Baseando-se nisso, Lavinias afirma que:

A supremacia se dá, não através de forças coercitivas, e sim por meio do consenso de um grupo sobre outro, compreende-se que as mensagens ideológicas, transmitidas pela mídia, começam pela seleção do que será memorável ou não para a construção narrativa midiática” (LAVINAS, 2015, p. 4).

No caso específico de *American Idol*, a performance musical deveria ser considerada o aspecto principal, mas adquire uma conotação secundária em relação a competição que influencia os aspectos comportamentais e sociais. Sob esta perspectiva, a preparação para a apresentação envolve questões mais complexas do que apenas a forma como o candidato decide exibir sua interpretação musical.

A competição ultrapassa o campo musical, elevando assim a categoria de espetáculo e todo o seu entorno, o que inclui imagens, personagens, performances, o próprio programa e os jurados. Estes elementos instigam os competidores sobre como devem ser a partir daquele momento, pois eles se encontram numa espécie de

espetáculo onde o vencedor será o próximo ídolo estadunidense. Tais características são descobertas quando o programa é observado além da música, ou seja, quando se analisa o universo de consumo e imagens nesses programas. Entretanto, os valores predominantes ressaltados pelo programa são: competição, agressividade, desafio e pressão.

Tudo isso está ligado intimamente ao poder de influência do imaginário que o programa desenvolve nos participantes desde a primeira temporada “o imaginário distorce, idealiza e formata simbolicamente o real” (MONTEIRO, 2014, p. 3).

Contudo, todo esse comportamento dos competidores de se submeter à forte pressão psicológica e a avaliações vexatórias por parte de alguns jurados é questionável, visto que todos estão ali por vontade própria. Esse fator comprova a ideia de que o programa possui forte poder de influência, fazendo com que esses participantes sejam convencidos de que estando ali e cedendo à grande pressão, isso fará com que eles se tornem grandes estrelas da música e alcancem o sucesso desejado. Ao analisar *reality shows* que oferecem uma oportunidade de empregabilidade em uma área concorrida, conforme *American Idol* e programas da mesma categoria, porém com temas relacionados à culinária como *Top Chef*, Silvia Vianna afirma:

Nesse, o prêmio é empregabilidade e dinheiro, e os participantes ficam confinados, à disposição do programa; (...) Fora isso, as provas são as mesmas, a pressão, idêntica, a meritocracia sem mérito, (...) e, como não poderia deixar de ser, a eliminação semanal, tudo é igual (VIANA, 2011, p. 110).

O programa reforça constantemente durante sua exibição que é necessário dar o melhor de si para chegar a final e, assim, alcançar o objetivo de se tornar a grande estrela escolhida pelo público. Deste modo, fica claro que o preço para trilhar esse caminho e conseguir os prêmios financeiros não é fácil, mas pode ser alcançado se o competidor abrir mão de toda sua singularidade e encaixar-se em um padrão estético e vocal para agradar àqueles jurados, ao público e aos empresários que subsidiarão a recompensa final.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: TENSÕES PROMOVIDAS NO UNIVERSO DO AMERICAN IDOL

De acordo com a análise realizada durante o levantamento de dados, a questão fundamental colocada em cena pelo circuito televisivo demonstrou que o conteúdo apresentado pelo programa *American Idol*, de um modo geral, produz debates nas redes sociais até os dias atuais, evidenciando de maneira significativa o sucesso comercial que a franquia *Idol* possui, algo reiterado pelo seu retorno no início de 2018.

No universo fonográfico, o sucesso é promovido pela identificação que tanto a

música quanto o cantor conseguem produzir. Ou seja, os fãs precisam firmar laços de empatia com o artista. Porém, com o surgimento desse estilo de *reality show* em que o público acompanha a produção e o desenvolvimento do futuro artista desde o início, a questão da criação dos laços é algo já cultivado no decorrer do processo da competição. Logo, esse estilo de *reality show* midiático possui uma narrativa espetacularizada, dotada de construções imagéticas e de um alto valor simbólico; ou seja, a mídia busca desenvolver, durante o desenrolar da temporada, o processo de formação e transformação de pessoas em ídolos *pop*.

Apartir de um processo exposto num ambiente de alto grau competitivo, que possui como um dos seus objetivos levar os concorrentes ao máximo do esgotamento físico e emocional, isso funciona como estratégia de produção e articulação de um recurso para angariar a atenção do público e o envolvimento do mesmo com os concorrentes. Pois, desta forma, estarão apresentando pessoas “reais”, demonstrando seu modo “verdadeiro” de ser em situação de grande pressão durante uma competição acirrada e televisionada para vários países.

Além de exibir esse lado dos concorrentes, ou seja, a abordagem do lado “humano”, o outro lado do programa expõe a face da indústria, mesmo que utilize como subterfúgio afirmar que o público escolhe seu novo ídolo. Mas é a indústria fonográfica que cria os parâmetros a serem seguidos e enaltece esse lado da produção musical, por meio de jogos de imagens e falas, glamour e consumo: tudo isso comumente retratado no decorrer do programa. Algo característico, portanto, pois é apresentado em todas as edições, como forma de seduzir os participantes a se empenharem mais na competição. Por fim, é possível discutir e buscar a compreensão a respeito de tantas questões distintas, visto que *American Idol* é um programa em que o anonimato e o estrelado se cruzam, lugar em que o imaginário do ídolo vai sendo trabalhado a cada episódio, encontrando espaço na vida desses concorrentes, tendo a mídia ao redor deles instigando cada vez mais esse *glamour* ao qual muitos aspiram. Assim, é possível afirmar que *American Idol* fez e ainda faz sucesso como um programa para a formação do imaginário do ídolo em um ambiente extremamente competitivo.

REFERÊNCIAS

As 10 audições mais assistidas em American Idol 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=a-l4BhTVtd4>> Acesso em: 07/06/2018.

As audições mais raivasas e rudes de American Idol. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ozfhJ5zZ5yg>> Acesso em: 07/06/2018.

DEBORD, Guy. **Sociedade do Espetáculo/Comentários sobre a Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 1997.

FACTOR, James. <https://www.youtube.com/watch?v=3dkrz4r4cZU>**American Idol Season 1 2002 Episode 1**. 2017. (1h 40m43s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Ad7DldWKC9U&t=1213s>>. Acesso em: 21/07/2018.

GLOBALS, Idol. **All AMERICAN IDOL Hollywood Week Auditions 2018 | Noah Davis, Catie Turner & More** (2018). (14m40s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=48Y4F3Q8D20>>. Acesso em: 21/07/2018.

HEOLLONGA, □□□□□□ **American Idol 1*02** (43M11S). (2007). Disponível em: <http://www.pandora.tv/view/irubjwh/3096936/#2176226_new> Acesso em: 20/07/2018.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. – 2. ed. – São Paulo: Ed. Aleph, 2009.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. **Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. São Paulo: Ed. Aleph, 2014.

LAVINAS, Eleonora Leite Costa. **A narrativa “espetacularizada dos reality shows de gastronomia**. 2015. 12 p. Trabalho apresentado no GP Ficção Seriada XV Encontro de Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Mestranda do Programa de Pós-Graduação e Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (PPGMC/UFF). Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-1780-1.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

LIMA, Adriana. **American Idol 08x01 Phoenix, Arizona Auditions**. (2017). (1h23m40s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sURBP03VoDQ&t=689s>>. Acesso em 21/07/2018.

_____. **American Idol 08x02 Kansas City, Missouri Auditions**. (2017). (1h22m21s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kdzcoe7ihaE>>. Acesso em: 21/07/2018.

_____. **American Idol 08x03 San Francisco, California Auditions**. (2017). (41m26s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZgnhCvAVQvQ>>. Acesso em: 21/07/2018.

MACEDO, Eduardo; GADELHA, Katarina; LAIGNIER, Pablo. **Da televisão ao ciberespaço: uma análise inicial das fanpages do programa American Idol no Facebook**. 2017. 15 p. Trabalho apresentado no IJ 5 – Comunicação Multimídia do XXII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – UniFOA, Volta Redonda, RJ, 2017. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2017/resumosR58-0166-1.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2018

MONTEIRO, Márcio. **“O Ídolo Acontece no Imaginário.”** Trabalho apresentado no XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, UFPB, João Pessoa, 2014

SILVA, Heitor da Luz. **“Fabricando ou produzindo popstars? A revelação de tensões do circuito musical através de um reality show musical”**. Trabalho apresentado no XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

VIANA, Sílvia. **Rituais de Sofrimento: liberdade e o futuro da internet**. São Paulo: Boitempo Ed., 2013.

ENTRE REPRODUÇÃO E RECONSTRUÇÃO: UM PARALELO ENTRE NATUREZA-MORTA E TRANSCRIÇÃO MUSICAL A PARTIR DE LÉVI-STRAUSS E KURTÁG*

Max Packer

Universidade de São Paulo

São Paulo - SP

* Este artigo apresenta um estágio preliminar da investigação que veio a ser ampliada e aprofundada em um capítulo de minha tese de doutorado “Dobra, redobra, desdobra: *comentário* e abertura composicional de obras musicais” (PACKER, 2018), defendida na Universidade de São Paulo, em 2018. A presente versão foi elaborada para a ocasião de uma comunicação oral no Simpósio Internacional de Música na Amazônia – SIMA 2017. A pesquisa que resultou neste artigo foi financiada pela FAPESP.

RESUMO: Em sua reflexão acerca da representação pictórica, Claude Lévi-Strauss observa a tensão entre duas tendências gerais que se interpenetram: de um lado a reprodução do modelo e, de outro, a sua *reconstrução*. O antropólogo investiga como, apesar da impossibilidade de imitar integralmente os objetos, a pintura figurativa é capaz de, ainda assim, capturar dimensões e qualidades latentes de seu modelo e reconstruí-las em um novo domínio. Na segunda parte deste artigo, observaremos, em três transcrições de Gyorgy Kurtág de peças de J. S. Bach, um conjunto de procedimentos que expressam no âmbito musical uma tensão, análoga à apontada pelo antropólogo no campo pictórico, entre reprodução e reconstrução. Por meio

desta aproximação, pretende-se, interrogar a transcrição musical enquanto uma operação capaz de refletir ativamente sobre outra obra através de sua reelaboração em um outro meio instrumental.

PALAVRAS-CHAVE: Transcrição Musical. Processos criativos. Claude Lévi-Strauss. Representação pictórica. Gyorgy Kurtág.

ABSTRACT: In his thoughts on pictorial representation, Lévi-Strauss distinguishes a tension between two general tendencies that interplay: the *reproduction* of a model and its *reconstruction*. The anthropologist investigates how, despite the impossibility of achieving full imitation of objects, figurative painting is capable of capturing latent qualities of its models and re-elaborating them in a new domain. Stemming from Lévi-Strauss conceptual elaboration this paper examines three transcriptions by G. Kurtág of works by J. S. Bach in order to investigate musical transcription as a process capable of actively speculating on another work by reworking it through new instrumental means.

KEYWORDS: Musical transcription. Creative processes. Claude Lévi-Strauss. Pictorial representation. Gyorgy Kurtág.

1 | DUAS TENDÊNCIAS: IMITAR VS. SIGNIFICAR

Em entrevista concedida a Georges Charbonnier em 1961, Claude Lévi-Strauss observou que um dos traços mais marcantes e originais das artes plásticas do Ocidente é a ambição por capturar os objetos em benefício do espectador. Esta tendência, que ele chamou de “possessividade em relação ao objeto”, teria motivado o avanço das técnicas de representação ao longo da história, sobretudo a partir da pintura italiana do *Quattrocento*, em direção a uma arte cada vez mais imitativa. Os recursos técnicos à disposição dos artistas teriam oferecido um meio cada vez mais eficaz de reproduzir as qualidades sensíveis dos objetos adotados como modelo.

À tendência em direção a uma reprodução cada vez mais fiel aos objetos, o antropólogo contrasta uma outra situação, em que a dificuldade de dominar completamente os meios técnicos ofereceria resistência à imitação, impedindo o artista de “apoderar-se” integralmente de seu modelo. “Quando não se pode obter um ‘fac-similado’ do modelo, contenta-se, ou escolhe-se significá-lo” (LÉVI-STRAUSS; CHARBONNIER, 1989, p. 78). Esta outra situação é ilustrada, primeiramente, a partir de uma observação genérica a respeito das artes de culturas não-ocidentais e de certos “períodos primitivos” da arte ocidental.

Então me parece que, nas artes que chamamos primitivas, sempre há [...] uma disparidade entre os meios técnicos dos quais o artista dispõe e a resistência dos materiais que têm para vencer, que o impede [...], mesmo se conscientemente não o quisesse (e frequentemente ele o quer), de fazer da obra de arte um simples fac-similado. (LEVI-STRAUSS; CHARBONNIER, 1989, p. 55)

Em seguida, Lévi-Strauss acrescenta que, embora a insuficiência dos meios técnicos seja mais evidente em algumas práticas artísticas do que em outras – sobretudo se comparadas aos desenvolvimentos ocorridos na Renascença italiana –, a disparidade entre, por um lado, as ferramentas ao alcance do artista e os materiais disponíveis e, por outro, o próprio modelo, seria um traço comum a toda criação estética, em maior ou menor grau segundo as sociedades, “mas sempre real” (IDEM, p. 85). A impossibilidade de superar completamente as resistências do processo de criação se deve ao seu caráter artesanal – “que é talvez o denominador comum da todas as manifestações estéticas” (IDEM, p. 96). Em *O Pensamento Selvagem* (1962), Lévi-Strauss define este “caráter artesanal” nos termos de um diálogo com as contingências intrínsecas ao processo, isto é, de um confronto entre as intenções do artista e os obstáculos materiais que se manifestam no decorrer da execução:

[...] no tamanho ou na forma do pedaço de madeira de que dispõe o escultor, no sentido das fibras, na qualidade da textura, na imperfeição dos instrumentos de que ele se serve, as resistências que a matéria lhe opõe, ou no projeto, no trabalho em vias de finalização, nos incidentes imprevisíveis que surgirão no decorrer da operação. (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 44)

Assegurando o hiato entre modelo e representação, o confronto com as

“contingências de execução” impõe um outro tipo de relação com o objeto¹, na qual Lévi-Strauss reconhece o viés “significativo” da representação: construir um objeto artesanal *a partir de* aspectos absorvidos de um modelo mas *sem buscar confundir-se com ele*.

Ao identificar estas duas tendências, à imitação e à significação do modelo, Lévi-Strauss não aponta somente para um contraste entre as artes de diferentes culturas ou épocas, mas para uma polaridade que tencionaria a criação estética de modo geral. Segundo ele, o caráter de signo da obra de arte provém justamente do fato de que ela não pode jamais realizar uma imitação completa dos seus modelos. No entanto, ela também não se confunde plenamente com a linguagem, pois não deixa de possuir correspondência sensível com os objetos à sua volta, e para os quais aponta. A regra saussuriana da arbitrariedade do signo linguístico não se aplica igualmente ao signo estético.

A linguagem articulada é um sistema de signos arbitrários, sem relação sensível com os objetos que se propõe a significar, enquanto que, na arte, uma relação sensível continua a existir entre o signo e o objeto. [...] a obra de arte, significando o objeto, consegue elaborar uma estrutura de significação que tem uma relação com a estrutura do objeto.² (LEVI-STRAUSS; CHARBONNIER, 1989, p. 80)

A manutenção de uma relação sensível com o modelo somada à impossibilidade de confundir-se com ele leva Lévi-Strauss a posicionar a atividade artística a meio caminho entre a linguagem e o objeto. No caso da representação plástica, é como se ela oscilasse entre estes dois polos. Na medida em que se aproxima do objeto, tende a reproduzir o modelo e perder seu caráter de signo. Inversamente, conforme se afasta e abdica de uma correspondência sensível, tende a se confundir com “um objeto de ordem linguística” (LÉVI-STRAUSS; CHARBONNIER, 1989, p. 96). A obra de arte aparece, assim, como uma entidade híbrida: a um só tempo sistema de signos e objeto artesanal.

Se, por um lado, o viés imitativo tende a minimizar a distancia entre modelo e representação (anseio “possessivo”), por outro, o viés significativo abdica de uma reprodução literal do modelo e assume esta mesma distancia em função de uma operação de *reconstrução*. Uma vez recomposto, o objeto aparece como um sistema de signos, a obra, que aponta para seu modelo à distância (posto que é signo) mas, tendo sido feita à partir dele, capturando pictoricamente parte de suas qualidades sensíveis, manifesta em seu próprio domínio “algo que não tinha sido imediatamente dado à percepção que temos do objeto” (IDEM, p. 79).

1 “Se as dificuldades de execução são inteiramente dominadas (como quando a execução é confiada a máquinas), a finalidade pode tornar-se cada vez mais exata e particular, e a arte [...] se transforma em arte industrial” (LEVI-STRAUSS, 1989, p. 45).

2 Sobre os desdobramentos da concepção lévi-straussiana de signo estético no campo de semiologia musical, recomendo *Lévi-Strauss, anthropology and aesthetics* (2007), de Boris Wiseman, *Lévi-Strauss musicien – essai sur la tentation homologique* (2008), de J. J. Nattiez, e *The sense of music* (2000), de R. Monelle.

2 | REPRESENTAÇÃO ENQUANTO RECONSTRUÇÃO

Um elogio à capacidade de *reconstrução* da representação plástica permeia o pensamento de Lévi-Strauss. Ao refletir sobre a pintura figurativa, ele chama atenção para uma forma de representação que, não buscando escamotear sua própria artificialidade, oferece, junto à imagem reconstruída do objeto, os traços de sua manipulação técnica. Trata-se de um duplo movimento: ir na direção do real ao mesmo tempo em que se assume enquanto objeto construído, *man-made*, signo dos objetos. Neste duplo movimento, as “contingências de execução” – as resistências impostas pelo processo – deixam de atuar somente como obstáculos à imitação e passam a circunscrever um espaço propriamente pictórico, cuja obliquidade em relação ao modelo permite ao pintor aprofundar-se sobre problemas de composição. Lévi-Strauss observa essa situação a respeito da pintura de natureza-morta, em que, descobrindo em objetos do cotidiano, aparentemente banais, um universo inesgotável de problemas composicionais, o artista realça simultaneamente as qualidades dos objetos e o conhecimento técnico da pintura.³

A exatidão com que os pintores holandeses de naturezas-mortas nos séculos XVI e XVII, por exemplo, aplicavam-se em mostrar a textura de um pedaço de queijo, a transparência de um copo, a penugem de um fruto, extrai seu valor do fato de que se estabelece uma equivalência entre alguns efeitos físicos e as operações intelectuais que o trabalho do pintor implica. (LÉVI-STRAUSS; ÉRIBON, 2005, p. 244)

A capacidade de absorver qualidades sensíveis de um objeto através da atuação criativa no interior de um outro domínio – materialmente divergente –, leva o antropólogo a insistir que “o ofício do pintor consiste não numa reprodução, mas numa recriação do real” (IDEM, p. 244). E se ao final ele chega a confundir o expectador - *trompe l’oeil*⁴ – é porque aprofundou-se sobre “aspectos fugidios e indefiníveis do mundo sensível, mediante procedimentos técnicos, fruto de um saber lentamente adquirido e de um trabalho intelectual, que permitem reconstituir e fixar tais aspectos”

3 Em “As maçãs de Cézanne - Um ensaio sobre o significado da natureza-morta” (1968), Meyer Schapiro observara a capacidade deste gênero de ressaltar que a obra de arte “é em si mesma um ostensivo objeto de manuseio, como alguns dos objetos simulados e reais que a compõe”. “Muitas vezes associado a um estilo que explora paciente e minuciosamente a aparência das coisas corriqueiras – suas texturas, luzes, reflexos e sombras –, os objetos da natureza-morta trazem à consciência a complexidade do fenomenal e a *sutil inter-relação da percepção com o artifício* na representação”. (SCHAPIRO, 2010, p. 63, grifo meu)

4 “A que se deve, final, a força e os encantos do *trompe l’oeil*? À coalescência obtida como por milagre de aspectos fugidios e indefiníveis do mundo sensível, mediante procedimentos técnicos, fruto de um saber lentamente adquirido e de um trabalho intelectual, que permitem reconstruir e fixar tais aspectos. [...] O *trompe l’oeil* não representa, reconstrói. Supõe ao mesmo tempo um saber (ainda que não o mostre) e uma reflexão. É também seletivo, não procura reproduzir nem tudo nem qualquer coisa do modelo. Seleciona a eflorescência da uva dentro outros aspectos, porque lhe servirá para construir um sistema de qualidades sensíveis com o *bojudo* (também selecionado dentre outras qualidades) de uma vaso de prata ou estanho, o *friável* de uma fatia de queijo etc.” (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 25-26)

(LÉVI-STRAUSS, 1997, p. 25). O resultado disso é que a obra, “substituto inteligível do mundo sensível”, nos aparece simultaneamente como sistema de relações abstratas e como objeto de contemplação estética (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 42). Vemos as nectarinas, as maçãs ou uma toalha de mesa levemente amarrotada, mas não tanto quanto vemos uma tela e, sobre ela, o trabalho de reconstrução do pintor.

O objeto é a ocasião para o jogo composicional, não o contrário⁵. Meyer Schapiro também ressaltou o caráter lúdico da pintura de natureza-morta ao aproximá-la de um “xadrez pictórico e solitário no qual o artista busca sempre a posição mais forte para cada uma de suas peças” (SCHAPIRO, 2010, p. 63). Se a paleta, os pincéis e a tela remetem ao tabuleiro de um jogo é porque, uma vez escolhidas as peças, as relações possíveis entre elas circunscrevem um novo plano, propriamente pictural. É num espaço duplamente delimitado – por fora pelas especificidades do modelo, por dentro pelos recursos técnicos –, que o pintor pode aprofundar-se sobre um complexo de qualidades sensíveis e, através dos recursos que dispõe, selecioná-las e recriá-las.



Figura 1: *Un bol de prunes* [“Uma tigela de ameixas”], 1728, de J. B. S. Chardin.

Tomando como exemplo este quadro de Chardin (Fig. 1 acima), podemos observar que o pintor não escamoteia os vestígios do processo artesanal que subjaz ao gesto de reprodução; pelo contrário, o reconhecimento da ação pictórica potencializa a apreensão dos objetos retratados. Ocorre então uma transposição

⁵ “Nos meados do século XIX, em reação ao anedótico nos quadros do Salão, alguém disse que um seixo poderia bastar como tema para a pintura” (SCHAPIRO, 2010, p. 47).

entre domínios, através da qual a umidade das ameixas é traduzida em camadas de tinta, e a sombra sobre elas tornam-se azuis. É que as ameixas no ateliê tem uma textura que não é a mesma da tela, nem a que o pincel possibilita. É possível, assim, perceber que ele usa pinceladas diferentes para pintar o marrom e o vermelho, ou pra fazer o brilho no metal da jarra e seus detalhes em azul. O pintor assume a distância de seus modelos e constrói artificialmente um “sistema de qualidades sensíveis” (LÉVI-STRAUSS, 1997, p. 26). A delicadeza no detalhe branco do reflexo úmido das ameixas avermelhadas ao lado da brancura luminosa da porcelana cuja delicadeza dos detalhes em vermelho ressaltam a maciez alaranjada do damasco à sua frente que, por sua vez, mede a distância de um outro vermelho, da cereja, a contrastar com o ainda-verde logo antes de se ressecar em noz marrom, quase ao alcance da mão (pra não mencionar que o vermelho da tinta de um outro artesão, que pintou a jarra, parece ter escapado da porcelana repintada pelo pintor da tela e manchado as ameixas de uma tinta comestível, enquanto o azul da luz refratada pelo reflexo da travessa de prata repousa enfim como tinta, duplamente pintada na jarra sobre a mesa da tela).

O valorização da descontinuidade entre as propriedades de um objeto e sua imagem reconstruída sobre a tela teria, segundo Lévi-Strauss, levado Diderot a observar, em 1763, que “as cores do quadro [...] não reproduzem as do modelo, apresentam, em relação a estas, uma homologia” (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 62). A observação sublinha o caráter mediado da correspondência entre os planos. A conformidade entre modelo e tela não é direta, ela se dá entre conjuntos de relações que se estabelecem paralelamente no interior de cada domínio. Lévi-Strauss conclui, a partir do comentário de Diderot, que “pintar não é imitar, mas traduzir” (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 62). As qualidades do modelo, parcialmente captáveis pelo olho, traduzem-se em qualidades picturais, parcialmente domináveis pelo pincel. Mediado pelos meios técnicos, o objeto real transforma-se motivo pictural, e suas nuances específicas – “a transparência de âmbar das uvas brancas, orvalho de açúcar da ameixa, a púrpura úmida dos morangos [...] as manchas das maçãs velhas” (GONCOURT apud LÉVI-STRAUSS, 1993, p. 24) – tornam-se *problemas* de cor, forma, harmonia, volume, textura, luminosidade, proporção, peso, contraste, nitidez, densidade, e por aí vai. As resistências impostas pelo processo deixam de atuar somente como obstáculos à imitação e passam a circunscrever um espaço propriamente pictórico, cuja descontinuidade em relação ao modelo permite ao artista aprofundar-se sobre problemas de *composição*.

3 | MODELOS REDUZIDOS: UM PARALELO COM A TRANSCRIÇÃO MUSICAL

A manipulação pictural das qualidades de um modelo pode trazer à tona e fixar na imagem reconstruída nuances que, por vezes, furtavam-se ao olhar. E ainda mais,

pois na medida em que “engaja o pintor (e também o observador capaz de superar o hábito da percepção casual) num olhar duradouro que revela aspectos novos e fugazes do objeto estável”⁶ (SCHAPIRO, 2010, p. 63), a recomposição tende a ultrapassar o modelo e ampliar a percepção.⁷

No entanto, nem tudo nem qualquer coisa do modelo pode ser absorvido em uma tela. Por maior que seja o esforço em reproduzir, a integralidade do objeto permanece inacessível. Em função de uma negociação entre aquilo que encontra no modelo e o que pode absorver composicionalmente, o artista deve sempre selecionar certos aspectos em detrimento de outros. O fato de que toda transposição entre meios implica na “renúncia a certas dimensões do objeto” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 40) levou Lévi-Strauss a afirmar que “a imensa maioria das obras de arte é formada de *modelos reduzidos*” (IDEM). No caso da pintura, o volume, os cheiros, a tutilidade, a dimensão temporal, são *reduzidos* sobre a bidimensionalidade do quadro.

No campo da música, uma situação análoga pode ser pensada em relação ao procedimento de transcrição, em que, grosso modo, um objeto – no caso, uma obra – é reelaborado em um meio instrumental distinto daquele no qual se apresentara originalmente. A transmissão dos aspectos de uma obra de um instrumento a outro implica sempre a renúncia de certas dimensões e a aquisição de outras. Na medida em que seleciona, absorve e reconstrói qualidades capturadas de um outro objeto, a obra transcrita se aproxima da condição distintiva do *modelo reduzido*, tal como formulada por Lévi-Strauss. Embora o modelo de uma transcrição seja uma outra obra – e, portanto, um objeto já elaborado composicionalmente⁸ –, a transposição de um meio a outro, na medida em que não se realize de forma mecânica⁹, coloca em jogo a tensão apontada pelo antropólogo entre reprodução (reapresentação imitativa do modelo) e *reconstrução* (intromissão criativa no modelo).

Examinaremos a seguir – a partir de três transcrições ao piano de Gyorgy Kurtág de obras de J. S. Bach – exemplos de operações composicionais que nos convidam a interrogar a transcrição como uma contrapartida musical de algumas

6 Assim, como um azul pode atrair um pintor por sua frieza, seu aspecto recessivo, por sua transparência ou sua escuridão profunda quando saturado, um objeto – garrafa ou fruta – apresenta a diferentes artistas um leque de qualidades; e, ao combinar o objeto com outros, uma qualidade particular pode ser realçada, tornando-se mais evidente.” (SCHAPIRO, 2010, p. 63)

7 . Trata-se de operar “um reajuste que estava no domínio do possível mas que não estava abertamente realizado na situação primitiva do objeto. Você faz então, em certo sentido, obra de conhecimento, descobre nesse objeto propriedades latentes, mas que não eram perceptíveis no contexto inicial” (LÉVI-STRAUSS; CHARBONNIER, 1989, p. 83). “O espetáculo de um cesto cheio de morangos nunca mais será o mesmo para quem se lembra do modo como os holandeses e os alemães do século XVII, ou Chardin, o pintaram” (LÉVI-STRAUSS, 1997, p. 27)

8 O fato de o modelo ser já um objeto artístico é equivalente aos casos em que o pintor adota como modelo *peças* artesanais, como os tecidos, os utensílios, os queijos, os instrumentos musicais etc, modelos de predileção dos pintores de natureza-morta.

9 “Transcrever não equivale à simples transposição das notas, como se elas fossem mecanicamente revertidas de uma formação instrumental a outra. Mudar de instrumento – os clássicos deveriam nos ensinar – significa mudar de escrita, de forma, quer dizer, de tudo que dá fisionomia sonora real a uma obra.” (SCIARRINO, 2001).

das questões levantadas por Lévi-Strauss em torno da representação plástica, a saber: (1) a transmissibilidade de qualidades sensíveis entre meios materialmente diversos, (2) a impossibilidade de reproduzir o modelo integralmente, (3) a exigência incontornável de reelaborar o objeto em função das especificidades e contingências materiais impostas pelo novo domínio; (4) a possibilidade de trazer a tona aspectos latentes do modelo através de uma abordagem composicionalmente especulativa.

Como veremos, a potencialização de aspectos latentes dos modelos (as composições originais de Bach) através de uma exploração minuciosa de recursos pianísticos aparece, também aqui, como uma forma de assumir e marcar a descontinuidade entre o modelo e sua reelaboração. Como em Chardin, que, não dissimulando as marcas do pincel e das manchas de tinta explicita o trabalho de reconstrução pictórica ao mesmo tempo em que reproduz os objetos, Kurtág utiliza o piano como um meio de intensificar qualidades específicas de seus modelos.

3.1 *Liebster Jesu, wir sind hier* BWV 633

No caso da transposição pianística de obras originalmente compostas para órgão, como neste primeiro exemplo, a transcrição implica a elaboração de uma nova gestualidade instrumental em função da absorção ao novo meio de qualidades específicas do modelo.



Figura 2: *Liebster Jesu, wir sind hier* BWV 633 para órgão, de J. S. Bach, c. 1-5.

Figura 3: Transcrição de G. Kurtág para piano a quatro mãos de *Liebster Jesu, wir sind hier* BWV 633 de J. S. Bach, c. 1-6.

A notação de *mordentes* na partitura de Bach (Fig. 2 acima) não especifica o efeito exato esperado por sua execução, ficando a cargo do intérprete ornamentar a textura e extrair a qualidade sonora específica desta indicação – a qual dependerá, em boa medida, das particularidades acústicas do órgão utilizado. Kurtág reconstrói a ornamentação da peça através do acréscimo de apojeturas e oitavas arpejadas ora ascendente ora descendente “*poco più dolce (quasi eco)*”. Definindo as notas específicas das apojeturas, Kurtág decide e fixa na partitura um elemento de escrita que, no original, ficava a cargo do intérprete. No entanto, não se trata somente de fixar um elemento que se mantinha em aberto na partitura original, pois as apojeturas permitem jogar também como uma nuance implícita na sonoridade do órgão. A rearticulação de notas dos acordes imediatamente anteriores (Fig. 3; c. 1, 2 e 5) pode ser entendida como é uma forma de traduzir a ressonância que, na execução ao órgão, tende a se acumular de um acorde para o outro. Este acúmulo de ressonância, elemento ocasional no órgão, é absorvido no novo meio e se transmite através de um detalhamento da escrita pianística que o traduz em uma outra sonoridade, transparente e delicada, e conseqüentemente faz surgir uma gestualidade que não estava dada anteriormente, mas que se estabelece a partir da seleção de uma nuance do modelo.

O acréscimo de oitavas no interior da textura também implica uma postura ativa diante do modelo, pois as particularidades do novo meio – as novas “contingências

de execução” (LÉVI-STRAUSS, 1989; cf. acima) – exigem encontrar soluções em relação, por exemplo, ao equilíbrio entre as vozes, à nitidez da textura, à escolha das passagens mais adequadas para permitir que uma linha ultrapasse a outra devido à oitavação, ao emprego ou não do pedal etc. Trata-se de um exemplo em que, a fim de reconstituir em um novo domínio as propriedades de seu objeto, a transcrição – na condição de *modelo reduzido* – envolve um conhecimento das particularidades tanto do objeto quanto do novo meio no qual é reelaborado.

3.2 *Gottes Zeit ist die allerbeste Zeit* BWV 106

Na transcrição da “sonatina” da cantata *Gottes Zeit ist die allerbeste Zeit* BWV 106, Kurtág também se vale dos dobramentos em oitavas, particularidade do piano, porém, o recurso é empregado em função da absorção de outros tipos de qualidades latentes do modelo. A peça é escrita – aparentemente – a quatro vozes: baixo contínuo, duas violas da gamba e duas flautas doce em uníssono. Em alguns momentos, porém, a segunda flauta se descola do uníssono, realizando três diferentes tipos de contraste em relação a primeira flauta: dobrando-a paralelamente em terças (Fig. 4; c. 9), pausando e deixando-a soar sozinha (Idem; c. 10), e defasando com a figura de bordaduras, o que resulta num entrelaçamento entre as duas (idem, c. 11).

Figura 4: *Gottes Zeit ist die allerbeste Zeit* BWV 106 de J. S. Bach, c. 9 – 11.

Esta três formas de se desviar localmente do uníssono resultam em três nuances diferentes gerada pela escrita original. Na transcrição de Kurtág, uma única operação, a transposição da linha da segunda flauta uma oitava acima (Fig. 5 abaixo), é suficiente para realçar e modificar o efeito dessas três nuances. As terças tornam-se sextas e a peça ganha a sonoridade brilhante das oitavas paralelas do piano. Em relação às bordaduras, o efeito de eco produzido pelas vozes no mesmo registro – de uma linha única se entrelaçando com seu própria ressonância – é *reduzido*, mas, em compensação, tem seu caráter de imitação *intensificado*. Finalmente, o efeito criado pela pausa da segunda flauta – uma nuance latente no original, encoberta pelo homogeneidade tímbrica entre as flautas mas explicitada na partitura – vem à tona, uma vez que, com a oitavação, a ausência momentânea de uma das vozes torna-se

audível.



Figura 5: Transcrição de Kurtág para piano a quatro mãos de *Gottes Zeit ist die allerbeste Zeit* BWV 106 de J. S. Bach, c. 10 – 12.

3.3 *Allein Gott in der Höh' sei Ehr* BWV 711

A textura de *Allein Gott in der Höh' sei Ehr* BWV 711, originalmente para órgão, é formada por apenas duas vozes, que seriam facilmente transferíveis para o piano e executáveis por um único instrumentista. No entanto, Kurtág a transcreve também para a quatro mãos, estratégia que permite a exploração de diferentes aspectos latentes do modelo. Em relação à linha do baixo, Kurtág reconhece que se trata de uma *melodia polifônica*¹⁰ e ressalta este aspecto pela distribuição em mãos separadas dos segmentos melódicos virtualmente contrapontísticos (Figs. 6, 7 e 8 abaixo).

Em relação à melodia, Kurtág se vale do registro agudo do piano para conferir coloridos diferentes a cada frase através da exploração dos parciais superiores implícitos na série harmônica de cada nota. Cada frase adquire, assim, um timbre diferente através do dobramento ora do terceiro parcial (décima segunda justa acima de cada nota) (Fig. 6), ora do quinto parcial (décima sétima maior) (Fig. 7), ora sem qualquer dobramento, mas *piu sonore, ben marcato*, tornando sensível, por contraste, o timbre “natural” do piano (Fig. 8).



Figura 6: Transcrição de G. Kurtág para piano a quatro mãos de *Allein Gott in der Höh' sei Ehr* BWV 711 de J. S. Bach, c. 6-10.

10 cf. Para uma extensa discussão sobre esta noção, ver “Dobra, redobra, desdobra: comentário e abertura composicional de obras musicais” (PACKER, 2018).



Figura 7: Transcrição de G. Kurtág para piano a quatro mãos de *Allein Gott in der Höh' sei Ehr* BWV 711 de J. S. Bach, c. 42-46.

Figura 8: Transcrição de G. Kurtág para piano a quatro mãos de *Allein Gott in der Höh' sei Ehr* BWV 711 de J. S. Bach, c. 27 – 31.

É relevante notar que, ao dobrar cada nota da melodia com o quinto parcial harmônico superior (Fig. 6), surgem terças maiores paralelas que contradizem o encadeamento harmônico do baixo (cf. no c. 43, por exemplo, os parciais Ré# e Dó# soam junto com o Ré natural e o Dó natural do baixo). Trata-se do cruzamento entre duas organizações divergentes pois os parciais harmônicos, enquanto dado implícito na nota, é indiferente à organização tonal da peça (e.g. o quinto parcial superior da nota Lá no interior de um tríade de Am continua sendo uma terça maior).

Neste exemplo, a tradução pianística de Kurtág busca absorver também algo da qualidade sonora do modelo em seu meio original. Não podendo reproduzir a especificidade tímbrica do órgão, o transcritor não se detém em renunciá-la, mas elabora em seu lugar uma *outra* qualidade. Explorando os parciais harmônicos como recurso de timbre, Kurtág absorve no nível da escrita um elemento que, no órgão, era uma qualidade fugaz, uma contingência acústica. Um recurso relacionado a um conhecimento acústico, a série harmônica, permite agregar à peça de Bach um grau suplementar de artificialidade, que remete à própria diferença de temperamento do piano em relação ao órgão.

Uma vez assumida a exploração dos parciais harmônicos no nível da escrita,

Kurtág dá um passo além e faz surgir um arpejo de harmônicos que forma uma nova linha em contraponto com o baixo: uma solução que era de timbre desencadeia uma novidade contrapontística, que, por sua vez colore cada nota da melodia com um “timbre” (que, a essa altura, convém escrever com aspas).



Figura 9: Transcrição de G. Kurtág para piano a quatro mãos de *Allein Gott in der Höh' sei Ehr* BWV 711 de J. S. Bach, c. 16 – 20.

4 | CONSIDERAÇÕES

Através de operações simples, como as que acabamos de observar, Kurtág marca a descontinuidade entre o modelo, a peça de Bach, e seus *modelos reduzidos*. É como se a disparidade entre os dois instrumentos fosse de algum modo compensada pela atuação inventiva sobre detalhes de escritura.¹¹ Não se detendo em registrar as qualidades de seu objeto, o transcritor acaba por intensificá-las no interior de uma outra imagem. O piano aparece como um análogo da tela de um pintor de natureza-morta, onde é possível traduzir aspectos de um modelo em termos de problemas composicionais. Assim como observáramos no exemplo de Chardin, que ressalta sua ação pictórica sobre os objetos ao não dissimular as marcas do processo de criação, Kurtág explicita a tensão entre propriedades que já estavam no objeto, a especificidade do meio ao qual é transposto e o procedimento composicional que os agencia. Como *modelos reduzidos*, as transcrições de Kurtág se acrescentam às composições de Bach, não as substituem, e permanecem a um só tempo aquém e além dos originais.

O paralelo que buscamos iluminar neste trabalho, entre a operação da reconstrução no âmbito da representação pictórica, elaborada teoricamente por Lévi-Strauss, e alguns procedimentos de transcrição musical, não se limita, contudo, aos casos aqui observados. As transcrições de Kurtág exemplificam um tipo de *tensão* mais geral que, em maior ou menor grau dependendo do caso, habitaria a prática de

11 Para um aprofundamento sobre processos de reconstrução pianística de obras para órgão de Bach, recomendo a análises da transcrições de Liszt feita por Gustavo Penha em “Considerações Contextuais e Breves Análises acerca de Duas Transcrições para Piano de Franz Liszt sobre Peças de

transcrição como um todo, a saber: aquela entre a adaptação de uma obra em um novo meio instrumental e sua *reconstrução*, por meio da qual o transcritor à chamado a operar possibilidades composicionais que se mantinham latentes na versão anterior, e que, uma vez trazidas à tona, reconfiguram suas qualidades sensíveis e, conseqüentemente, renovam a escuta da obra.

REFERÊNCIAS

- DIDEROT, D. “**Algumas de minhas ideias sobre a cor**”. In: *Ensaio sobre a pintura*. Trad: Enid Abreu. – 2 Ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- KURTÁG, G. **Transcriptions – from Machaut to J. S. Bach**: for piano (duet and six hands) and for two pianos. Editio Musica Budapest, Budapest, Hungary, 1991. (Partitura)
- LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Trad: Tânia Pellegrini. Campinas, SP, Papyrus, 1989.
- _____. **Olhar, Escutar, Ler**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo; Companhia das Letras, 1997.
- LÉVI-STRAUSS, C.; CHARBONNIER, G. **Arte, linguagem, etnologia: entrevistas com Claude Lévi-Strauss**. Trad: Nícia Adan Bonatti. Campinas, SP, Papyrus, 1989.
- LÉVI-STRAUSS, C. ; ERIBON, D. **De perto e de longe**. Trad: Léa Mello e Julieta Leite. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- PENHA, G. “**Entre escutas e solfejos: afetos e reescrita crítica na composição musical**”. Tese de Doutorado. Unicamp, São Paulo, 2016
- PACKER, M. “**Dobra, redobra, desdobra: comentário e abertura composicional de obras musicais**”. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 2018.
- SCIARRINO, S. “**Après Giovanna D’Arco, deux réflexions**”. In: Arrangements, dérangements: La transcription musicale aujourd’hui, Org: Peter Szendy, Cahiers de L’IRCAM, Paris, 2001.
- SCHAPIRO, M. “**As Maçãs de Cézanne: um ensaio sobre o significado da natureza-morta (1968)**” In: *A arte moderna – séculos XIX e XX*: Ensaio escolhidos. Trad. Luiz Roberto Mendes Gonçalves. 1. Ed. 1 reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

J. S. Bach” (PENHA, 2016).

GENY MARCONDES, ARTISTA INTERDISCIPLINAR: REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO

Iracele Aparecida Vera Livero de Souza

Instituto de Artes, UNESP/ EMESP - SP

São Paulo - SP

RESUMO: Este artigo tem como objetivo fazer uma pequena reflexão sobre a relação da mulher com o fazer musical, à luz do estudo sobre uma compositora brasileira, Geny Marcondes (1916-2011). As discussões sobre memórias femininas através de fontes orais contribuem para resgatar a história das mulheres, e aqui se fez uso desta metodologia para cumprir esta proposta. As fontes orais partiram de gravações de depoimentos feitos por essa artista para esta pesquisadora, inviabilizando qualquer pretensão de originalidade com relação às abordagens complementares. Cabe salientar que nas análises de gênero, outros fatores estão incluídos, tais como problemas culturais ou de raça que não serão apresentados aqui. Considera-se Geny Marcondes, uma artista multifacetada, que viveu e superou as contradições do seu tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Geny Marcondes. Gênero. Memória feminina.

GENY MARCONDES, AN
INTERDISCIPLINARY ARTIST: REFLECTIONS
ABOUT GENDER RELATIONSHIPS

ABSTRACT: This paper aims to make a reflexion on the relationship of the woman with the musicmaking, through the Brazilian composer Geny Marcondes (1916-2011). Arguments about feminine memories through oral sources are a contribution to rescue women history, and we use here this methodology to fulfill this proposal. Oral sources here are the recordings of the recollections made by this artist, which do not pretend to be original in consideration of complimentary approaches. What comes out with the gender analysis is that other factors are involved such as cultural or race problems, the ones that will not be presented here. Geny Marcondes is here considered a multifaceted artist that lived and overcame the contradictions of her own time.

KEYWORDS: Geny Marcondes. Gender. Feminine memories.

1 | INTRODUÇÃO

Seria necessário voltar muito no tempo para fazer jus à participação das mulheres na história das civilizações. Desta participação pouco se sabe, ou por estarem confinadas em seus lares ou então, pela falta de registros, ausência de informações precisas e circunstanciadas.

Também no âmbito da música, a presença

da mulher não é um fato recente. Ainda que possamos concordar que as mulheres estiveram na sombra durante séculos, em muitos momentos da história vimos mulheres integradas ao mundo musical, mesmo considerando-se as circunstâncias sociais, políticas e econômicas como obstáculos de grande peso para suas carreiras.

Ao longo de anos, a mulher não teve ao seu alcance os meios necessários nem a formação adequada e completa para o desenvolver-se no mundo musical. No Renascimento e Classicismo, somente as mulheres que pertenciam a famílias nobres ou aristocráticas podiam exercer a música; porém de maneira doméstica e não na esfera pública, com raras exceções. No entanto, no século XIX temos documentados alguns exemplos de mulheres, mas que, sem nenhuma dúvida de seus talentos, permaneceram em segundo plano, à sombra de seus esposos e/ou irmãos.

Quando confrontamos biografias e demais leituras sobre mulheres compositoras de diferentes nacionalidades e períodos de tempo, mesmo em contextos culturais diferenciados, é possível observar uma notória semelhança entre trajetórias musicais, aspectos comuns, particularmente relacionados à criatividade e à profissionalização, coletados e analisados por diversos pesquisadores, que reconhecem e de certa maneira fundamentam essas semelhanças. Dados confirmam a inexistência ou até a irrelevância da mulher no cenário da composição musical. Assim como também é fato a existência de um número reduzido de mulheres no campo da regência e/ou da musicologia, sem que nos remetamos aqui às outras áreas.

As compositoras foram raras e esquecidas e, salvo exceções, foi o universo masculino que, conforme seus parâmetros, regulou as ações e condutas das mulheres. Conforme confirma Algranti (1993, p. 81), conselhos e advertências sobre a conduta ideal para as mulheres sempre existiram. Antes de serem escritos e agrupados em corpos sistemáticos, com certeza devem ter sido transmitidos oralmente, baseados nas tradições das sociedades e nos papéis que se esperavam que as mulheres desempenhassem. Na maior parte das vezes, os compêndios de comportamento foram redigidos pelos homens e resumem as imagens ideais que estes possuíam sobre as mulheres.

As compositoras que se sobressaíram, assim o fizeram “certamente porque não fo[ram] um modelo de mãe, porque rejeit[aram] os códigos sociais [...] e porque cism[aram] de seguir uma profissão masculina”, como fala Michele Friang em sua biografia sobre Augusta Holmès (apud PERROT, 2017, p. 105). Sofreram as consequências do seu tempo e foram rapidamente esquecidas. Vê-se aqui um abalo nos padrões vividos pela sociedade no que tange à representação da mulher e seus compromissos cotidianos na época.

Parece haver um consenso entre críticos musicais e a sociedade em geral de que as mulheres são excelentes intérpretes, mas que poucas se aventuraram na arte de compor. Atualmente, estes obstáculos ainda persistem. A composição musical, a política, certas práticas desportivas e ramos da ciência, do pensamento (como a filosofia, por exemplo), são vistas, ainda hoje, com ressalvas, quando pretendidas

pelas mulheres.

Mulheres intérpretes, como pianistas, violinistas, cantoras líricas, não tiveram grandes impedimentos na convivência com seus pares masculinos; no entanto, no campo da regência assim como na composição, a disputa e o enfoque foram desiguais.

Também no cenário de música popular, a mulher compositora receberá destaque somente a partir da segunda metade do século XX e, ainda assim, em número inferior aos homens.

No conceito masculino de que o espírito feminino carecia da necessária abstração para a criação, parecia impossível a existência de um gênio feminino que pudesse ascender sobre a masculinização da sociedade, de tal modo que mesmo algumas mulheres geniais incorporariam essa visão defeituosa da fragilidade do alcance criativo da mulher. Basta ver num pequeno exemplo: Francesca Caccini, compositora do século XVII, falava regularmente e positivamente sobre sua obra com seus editores, valorizando-a com ênfase, enquanto Clara Schumann (1819-1896), no século XIX, casada com o compositor Robert Schumann, manifestava uma punjente desconfiança sobre o valor de seu Trio para violino, violoncelo e piano, numa carta de 1846, onde o descreve como um “simples trabalho de mulher, carente de força e, aqui e acolá, também de invenção” (REICH, 2001, p.218).

Fanny Mendelssohn (1805-1847), irmã de Felix Mendelssohn e tão dotada quanto ele, tanto para o piano como para a composição, teve de abandonar a música por motivos familiares. A respeito da música, seu pai lhe escreve: “É possível que, para ele (Felix), a música venha a ser uma profissão, enquanto, para você, não será mais do que um ornamento”. (PERROT, 2017, p.104)

No século XIX, no Brasil, a atuação das mulheres se deu através de conflitos e contradições, em luta a favor de seus direitos como cidadãs, como por exemplo a luta pelo direito do voto. Nas primeiras décadas podemos registrar a presença de grandes pianistas brasileiras, que exerceram sua profissão tocando em palcos brasileiros e no exterior, citando apenas três: Antonieta Rudge, Guiomar Novaes e Magdalena Tagliaferro. A interpretação então passa a ser considerada criativa e é exaltada pela crítica. É a glorificação da concertista intérprete como somente uma sensibilidade feminina pode permitir. E notório como este ponto de vista é masculino e colabora para obliterar a criatividade original da mulher em favor de uma “reprodução criativa.”

O crescimento da mulher como compositora, atuação predominantemente masculina, teve um crescimento a partir do século XX, mesmo que a efetiva profissionalização não aconteça paralelamente.

Em minha tese, Louvação a Eunice (SOUZA, 2009), relato a vida e obra da compositora Eunice Katunda (1915-1991), na qual reitero estes fatos genéricos, em relação a mulher, no contexto particular da compositora. Embora Katunda tenha sido encorajada em seu trabalho como compositora, ela inúmeras vezes expressou dúvidas sobre o valor criativo dele. Pairavam as incertezas da validade ou mesmo do valor intrínseco da composição de uma mulher. Fatos pessoais e sociais estariam

alimentando sua insegurança. A expectativa que prevalecia era a de que mulheres deveriam manter uma atitude privada, predicativos domésticos de toda boa mulher. Muito do seu temperamento e atitudes pareceram resultantes de um longo processo de aprendizado, no qual a mulher, a intérprete e a compositora se uniram para vencer os desafios da vida.

Não houve questionamentos sobre o sexo frágil do ponto de vista da filosofia de vida de Katunda; mas ela lutou consigo mesma para se fazer superar com o que ainda lhe restava de hesitação. Admirada pela sua força interna e com autoridade reconhecida no meio musical, encontrou em uma postura masculina uma justificativa para sua escolha de mulher compositora/regente, como ela mesma disse: “[s]into em mim uma força verdadeiramente masculina; a força masculina que necessita um regente ou um artista.” (CATUNDA, 1948).

Há de se convir que, ainda nas décadas de 1940-50, foram raros os casos de mulheres bem-sucedidas em suas carreiras como regentes e compositoras. Seria difícil dizer se havia uma discriminação por ter sido a atividade de intérprete mais adotada pelas mulheres, sendo que as de regente e/ou compositora continuavam estancadas.

A história desempenha incontestavelmente o seu papel – em todos os tempos há registros de mulheres que exerceram poder, inclusive com mão de ferro. No entanto, estes registros, considerados pela história, no que diz respeito ao estudo de gênero, não são mais que reafirmação do preconceito de visão e assimilação do masculino no que tange a expectativa cultural da mulher na sociedade.

O papel da mulher, sob as diferentes áreas de conhecimento, tem sido revisto nestes últimos anos. Inclusive favoreceu um campo de estudos que passou a ser chamado de ‘estudos feministas’. Pesquisas originadas no campo cultural, da antropologia, da história e da musicologia igualmente, têm se ampliado na busca de novas reflexões sobre o papel da mulher ao longo das transformações que estão presentes na música ocidental.

As discussões sobre memórias femininas e o uso de fontes orais para resgatar a história das mulheres, proliferaram na década de 1980. A história, pelo viés do gênero, coloca em cena, entre outros, o tempo, o trabalho, o valor, o poder, o social, o político, o sofrimento, o amor; e nesse sentido a história oral é parte do processo histórico. (TEDESCHI, 2015).

Esta pesquisa tem o interesse de contextualizar a compositora e artista multidisciplinar Geny Marcondes (1916-2011), contemporânea de Eunice Katunda, no cenário das mulheres compositoras brasileiras e pretende contribuir com as pesquisas sobre trajetórias das mulheres musicistas brasileiras.

A metodologia partiu de entrevistas com Geny Marcondes e seus depoimentos, realizados, gravados e transcritos por esta pesquisadora, na cidade de Taubaté, em diversas oportunidades entre os anos de 2005 e 2006. Também foram coletados materiais como publicações em jornais e revistas, fotos e partituras manuscritas

da compositora, diversas anotações em cadernos e folhas avulsas em acervos particulares. Na memória viva de Geny Marcondes, principal fonte oral para este trabalho, vê-se desfilar parte da história da mulher compositora e artista multidisciplinar brasileira.

2 | GENY MARCONDES, UM MULTIPLO TALENTO

Geny Marcondes Ferreira carrega junto ao seu nome o legado do pioneirismo de artista multidisciplinar brasileira. Ela foi sem dúvida uma mulher dotada de uma natureza artística abrangente e múltipla. Na sua vida conviveram, sem conflitos, a música, as artes visuais, as formas literárias (poesia, contos, romance, críticas em jornais e revistas), o teatro, o cinema, a produção de rádio e televisão. Na década de 50, com o advento da fita magnética provocou a imaginação da sua geração com a coleção de histórias infantis *Carroucel*. Como ela própria diz em depoimento (gravado por esta autora): “Sempre gostei de música, teatro, cinema, artes plásticas e literatura. Uma coisa puxa a outra.”

Com suas múltiplas habilidades, Geny logrou reconhecimento como intérprete das obras experimentais dos jovens compositores do Grupo Musica Viva (1940-1950), ao lado de Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), com quem se casou enquanto aluna de contraponto em São Paulo, e de outros músicos de vanguarda da época: Claudio Santoro, Guerra Peixe, Eunice Katunda e Edino Krieger. Pianista de grandes recursos, aluna de, entre outros, Magdalena Tagliaferro (1893-1986) e de Agostino Cantú (1878-1943), Geny Marcondes foi uma menina prodígio. Nascida em Taubaté aos cinco de maio de 1916, aprendera a ler sozinha aos cinco anos e aos onze anos já tocava nos cinemas mudos da época. Não lhe faltaram convites e a jovem pianista seguia viagem em carros de praça pelas estradas que davam acessos aos outros municípios. “As meninas pobres sonhavam em ser as novas Guiomar Novaes e viverem suas glórias. [...] Eu adorei!”, diz Geny. “Toquei piano durante vários finais de semana e podia ver os filmes de graça.”

Com uma formação bem conduzida por excelentes professores na época, não tardou a entrar no campo da criação: compôs inicialmente uma opereta com os personagens de *Reinações de Narizinho*, baseado no livro de Monteiro Lobato, sob o título *O encontro da Narizinho arrebitado e o príncipe escamado*.

As canções desta opereta foram responsáveis por lançá-la no cenário artístico nacional nos anos de ouro da era do rádio. Koellreutter, ao ouvir esta opereta, conseguiu que a Rádio Ministério da Educação (Radio MEC), do Rio de Janeiro a convidasse para tocar no programa *Valores novos do Brasil*. A partir disso, a compositora se muda para aquela cidade e passa a fazer um programa infantil semanal.

Em pleno Estado Novo, o rádio era uma das apostas do governo de Getúlio Vargas e Geny passou a pertencer ao *casting* da emissora da Radio Ministério da

Educação (Rádio MEC), interpretando vários contos e compondo canções infantis para o programa *Reino da Alegria*, que ia ao ar diariamente.

Em 1955, um convite de Alfredo Souto de Almeida para transformar em música alguns trechos de um auto do poeta francês Paul Claudel, cujo nome era *Sara e Tobias*, foi o suficiente para projetá-la no universo dramático. No ano seguinte um novo convite para compor música (canções, marchas ranchos e valsas) para a peça *O Macaco da Vizinha*, de J.A. Macedo, finalmente foi a chave para sua carreira como compositora de teatro.

Na década de 1960, Geny obteve sucesso entre os dramaturgos da época, musicando quase toda as produções do escritor, ator e diretor italiano, chegado ao Brasil em 1954, Gianni Ratto (1916-2005), (CARVALHO, 1996), para suas realizações no Rio de Janeiro. Assim como compôs 29 canções, marchas, aberturas para a *Revolução na América do Sul*, de Augusto Boal, sob direção de José Renato, considerado o primeiro musical moderno no Brasil.

Com prestígio, Geny Marcondes recebeu um convite para fazer a direção musical do *Grupo Opinião* no espetáculo homônimo, grupo que fazia críticas à política nacional brasileira, criado por artistas de forte inclinação política. Nara Leão, Zé Keti e João do Vale participaram do espetáculo dirigido por Augusto Boal. O palco não possuía cenário, apenas Nara Leão, Ze Keti e João do Vale, contavam suas vidas e cantavam canções compostas especialmente para a apresentação.

Se Correr o Bicho Pega, se Ficar o Bicho Come, de Oduvaldo Vianna Filho, o Vianninha e Ferreira Gullar, foi uma das peças símbolo do movimento de resistência à ditadura. Geny conta que este convite foi uma consequência natural, segundo depoimento gravado por esta autora, “pela condição que ela criara na época por ser uma mulher dedicada a esta profissão um tanto marginal no país – nem compositora popular nem erudita, uma posição nada fácil.”

Depois do interesse pelas artes plásticas iniciado aos 60 anos de idade, Geny Marcondes teve a ideia de unir as artes plásticas à música. Imaginou que compartilhar as duas artes, por uma linha do tempo, seria algo inovador. Desta forma decidiu transformar o conhecimento teórico em arte viva, por meio de suas próprias experiências. Ligou a música às artes plásticas e criou o curso livre *Ver/Ouvir*, percorrendo o Brasil e ganhando destaque no meio artístico e acadêmico.

Esta interdisciplinaridade entre as artes requereu de Geny Marcondes um constante aprendizado. Ao invés de abater-se frente às práticas costumeiras das mulheres e aos seus sofrimentos pessoais, queimando etapas da sua arte, adaptou-se à sua condição, superando os obstáculos e se afirmando como artista; porém ainda hoje permanece no esquecimento.

Os conhecimentos musicais adquiridos durante sua vida não foram os únicos responsáveis pela sua fase como compositora para teatro musical e direção musical. Também foram necessários conhecimentos nas áreas textual, de encenação, de movimento e de técnicas específicas relacionadas à atuação teatral. A partitura

do teatro musical se aproxima, de certo modo, ao do roteiro do cinema, onde se explicam os diferentes procedimentos para a realização de cada cena. No posto de protagonista, fez da experiência do teatro, no que tange à composição, um caso atípico no cenário do teatro brasileiro.

Essa foi Geny Marcondes, que nos chega ainda hoje viva embora pouco conhecida. Mesmo que depoimentos e gravações sobre sua vida tenham ocorrido, ainda há muito o que se revelar sobre a artista para além da imagem de mulher ocultada pela historiografia brasileira. Muito sobre sua trajetória artística, atuação, desempenho como educadora, sobre a forma como compreendeu e viveu sua arte - a música, a pintura, a poesia, se mantêm ainda nebulosas.

3 | COMPOSIÇÃO PARA TEATRO

O teatro foi a grande diversão da sociedade brasileira até o início do século XX. Conforme Neyde Veneziano, mesmo não tendo sido levado a sério pela elite intelectual brasileira, o teatro de revista foi “o mais expressivo e fervilhante gênero nas primeiras décadas desse nosso ruidoso século XX” (VENEZIANO, 1991, p. 15). Entre 1920 e 1960, sofre diversas transformações e teve influências dos espetáculos e companhias estrangeiras. O teatro de revista se diferencia dos outros espetáculos de dramaturgia e se firma em teatro musicado, com temas que problematiza o cotidiano e expõe questões sociais e políticas de forma caricata.

Da mulher, nota-se uma presença rara quanto à sua atuação neste mundo do teatro, como compositora, maestrina ou mesmo instrumentista.

Na década de 1960, Geny tornou-se compositora e arranjadora de teatro. Salvo exceção, como Francisca Gonzaga (1847-1935), que também foi atuante como compositora de teatro no final século XIX, Geny foi pioneira ao compor e assumir a direção musical de grandes peças, inclusive em dado momento, dirigindo duas peças numa mesma noite.

Geny Marcondes foi responsável por trilhas e composições, como já citado, da *Revolução na América do Sul* e *Se Correr o Bicho Pega, Se ficar o Bicho Come*, encontrado em acervo particular.

Ao lado da também compositora Esther Scliar (1926-1978), compõe a música e a direção musical de *As Guerras do Alecrim e da Manjerona*, de Antonio José da Silva (1705-1739), apelidado O Judeu, importante dramaturgo português nascido no Brasil colônia, com direção de Gianni Ratto para o Teatro Nacional de Comédia (TNC), na década de 1960.

Outras direções e composição para teatro:

Direção	Peça	Geny Marcondes
Gianni Ratto	- <i>Mme Chez Maxim's</i> (Feydeau) - <i>A Barca do Inferno</i> (Gil Vicente) - <i>Cristo Proclamado</i> (Francisco Pereira da Silva) - <i>A Ralé</i> (Gorki)	Música e direção musical
Ivan Albuquerque e Rubens Correia	<i>Os amores de D. Pirlimpimpim com Belinda em seu jardim</i> (Garcia Lorca)	Música e direção musical
Luis Mendonça	- <i>A Mandrágora</i> (Maquiavel) – “Prêmio Padre Ventura” - <i>A Pena e a Lei</i>	Música e direção musical
Benedito Corsi	<i>Olho Mecânico</i>	Música e direção musical
Napoleão Freire	<i>O Olho Azul da Falecida</i>	Música e direção musical
Dulcina de Moraes	<i>O Noviço</i>	Música e direção musical
Jose Renato	- <i>O Círculo de Giz Caucasiano</i> (B. Brecht) - <i>Aventuras de Ripiô Lacraia</i> (Chico de Assis) - <i>Ópera dos três vinténs</i> (Bertold Brecht)	Música e direção musical
Leo Gilson Ribeiro	<i>O Marido Pródigo</i> (Guimarães Rosa)	Música e direção musical
Ivan Albuquerque	<i>Pigmaleoa</i> (Millôr Fernandes)	Música e direção musical
Ademar Guerra	<i>Hair</i>	Direção musical
João das Neves	- <i>Jornada de um imbecil até o entendimento</i> (Plínio Marcos) - <i>Antígona</i> (Sófocles) - <i>Panorama visto da Ponte</i> (Aldomar Conrado)	Direção musical Música e direção musical Música e direção musical

Tabela 1. Tabela demonstrativa das peças de Teatro. Música e direção musical.

Alguns destes manuscritos foram encontrados em acervo particular e estão de posse desta autora para ainda serem estudados. Abaixo um fragmento da Marcha n. 1 para a peça *Mme Chez Maxim's*, de Feydeau, realizada por Geny.



Figura 1. Manuscrito da Marcha 1 de Geny Marcondes. para *Mme Chez Maxim's* de Feydeau.

4 | MANUSCRITOS MÚSICAIS

No acervo de Geny Marcondes, do que sobrou da ocorrência de uma tragédia natural com sua casa, encontra-se um livro de iniciação ao piano (ed. Ricordi), alguns arranjos de canções populares, assim como vários manuscritos de músicas para algumas peças de teatro, para diversos instrumentos, dentre uma enorme lista de direções e composições para teatro. Na Tabela 2 estão descritos os manuscritos de algumas canções populares arranjadas por Geny Marcondes, bem como as respectivas gravações, encontradas em seu acervo:

4.1 Arranjos para canções populares.

Nome	Música e letra	Arranjo	Formação instrumental do arranjo	Gravação
<i>Funeral de Lavrador</i>	Chico Buarque de Holanda	Geny Marcondes	Voz feminina, flauta, clarinete, fagote, violão, surdo, afoché, coral mixto (soprano, contralto, tenor, barítono/baixo.	LP "Minha Liberdade" Nara Leão (Phillips)
<i>Faz escuro mas eu canto (samba)</i>	Música de Mansueto e letra de Tiago de Mello	Geny Marcondes	Voz feminina, flauta, vibrafone, violão, contrabaixo, bateria, triângulo.	Gravado mas não registrado

<i>Ladainha</i>	Música de Gilberto Gil e letra de Capinan	Geny Marcondes	Voz feminina, flauta, vibrafone, violão, contrabaixo, caxixi, triângulo, matraca, caixa.	LP "Manhã de Liberdade" Nara Leão (Phillips)
<i>Canção da Primavera (samba)</i>	Letra e música de Carlos Elias	Geny Marcondes	Foz feminina, trompete, trompa, vibrafone, bateria, triângulo, afoxé, violão, contrabaixo.	LP "Manhã de Liberdade" Nara Leão (Phillips)
<i>Favela</i>	Música de Mansueto e letra de Tiago de Mello	Geny Marcondes	Voz feminina, flauta, contrabaixo, percussão de escola de samba.	LP "Manhã de Liberdade" (Phillips)

Tabela 2. Tabela demonstrativa dos manuscritos de Geny Marcondes e gravações. Música popular.

4.2 Livro didático: *O sonho de Cri-Cri: iniciação pianística. (Ricordi). 49 páginas ilustradas por Tiziana Bonazola. s/d.*

4.3 Textos de histórias infantis e canções para série de dez LPs para Gravadora Discastro. Abaixo, como exemplo o manuscrito da história infantil *O coelho e a vizinha onça*: violão, flauta, vassourinha, surdo, prato e guitarra.



Figura 2. Manuscrito de *O Coelho e a vizinha Onça*. História infantil. Flauta. Manuscrito.

4.4 Trilha sonora e música incidental para o curta-metragem *Escravos de Jó*, de Xavier de Oliveira

4.5 Trilha sonora e música incidental para o filme *Marcelo Zona Sul*, de Xavier de Oliveira.



Figura 3. Manuscrito de trecho de cena do filme *Marcelo Zona Sul*.

4.6 Composição Original

Nome	Finalidade	Local/s/d
<i>Antes de afundar (valsa)</i>	Show "Texturas Sonoras" (Série em Homenagem a arranjadores)	SESC SP 17/junho/2002
<i>Madame Chez – Maxims</i> (Feydeau)	Música original para teatro e direção musical	Teatro Maison de France – SP

Tabela 3. Tabela demonstrativa dos manuscritos de Geny Marcondes.

5 | GENY MARCONDES E SEU REINO DA ALEGRIA

Em entrevista dada o jornal *A Noite* (RJ, 27/10/1955, com texto de Guilherme Hupsel de Oliveira), Geny revela que o programa infantil *Reino da Alegria* nasceu com a finalidade de recriar, educando; e que este trabalho realizado na Rádio MEC do Rio de Janeiro havia frutificado, o que a deixava animada.

Nestes dez anos diários, tinha a preocupação de oferecer ao programa rumos

seguros, de modo que viesse a atingir plenamente seus objetivos. A tarefa era árdua, porém as alegrias que experimentou neutralizavam qualquer impressão desfavorável.

A preocupação era de imprimir às audições do programa características que se nivelassem à sua própria evolução. Dentre as iniciativas tomadas para o seu desenvolvimento foi o rádio-teatro, inicialmente feito apenas com a participação de crianças e mais tarde com a participação de profissionais.

Este programa também apresentou a novela infantil *O Lenço encantado* entre outras peças narradas e dramatizadas, além de programa de auditório ao vivo com crianças da Escola dos Servidores do Brasil, audições com conteúdo folclórico, musicadas com coros e bandas de percussão. Vale revelar aqui que o *Reino da Alegria* acolheu artistas hoje renomados do teatro e cinema brasileiros, como os atores Fernanda Montenegro e Jaime Barcelos. Tão afeita ao trato com as crianças, Geny também fundou um teatrinho de fantoches, intitulado *Teatrinho da Alegria*, onde eram encenadas peças infantis, por ocasião das festas juninas, Natal e Semana da Criança. Fazendo do convívio de crianças o seu pequeno mundo, sentia-se feliz em lidar com a ‘gente miúda’, que em troca lhe oferecia a melhor das recompensas: a graça e a espontaneidade de um sorriso infantil.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com a crescente presença da mulher compositora no mundo da música atual, há a necessidade de se recuperar a memória, em busca de melhor compreender a nossa própria história da música no Brasil.

A história oral é uma ferramenta metodológica especialmente útil para a História das Mulheres e para os estudos de gênero. Esta ferramenta se torna imprescindível para compor uma trama histórica que, por exemplo, aqui apresentamos através de um recorte relativamente a Geny Marcondes.

Muito do temperamento e das atitudes de Geny Marcondes foram retratadas por comentários de grandes artistas de todas as áreas, como Edino Krieger, Fernanda Montenegro, Milton Nascimento, José Renato Pécora, Zoe Noronha Chagas Freitas, Ferreira Gullar, Maria Bethânia, nos quais a mulher e a múltipla artista se apresentam fundidos para suplantar os desafios da vida.

Geny Marcondes, pianista, compositora, arranjadora, artista plástica, poetisa, e uma das personalidades mais importantes da música para teatro, embora das mais escondidas nesse meio musical, onde teve vigência o *Música Viva*, relata em depoimento gravado, que fora considerada “uma mulher burra, inferior e, portanto, muitas vezes ignorada pelos próprios alunos do mentor do *Grupo Musica Viva*.” Ofensiva como possa parecer esta afirmação, no entanto, foram estas as exatas palavras de Geny Marcondes, as quais, pelo seu conteúdo e pelo seu posicionamento naquele momento não podem ser relativizadas, com o custo de se perder o real

sentimento da compositora.

Geny Marcondes possuía uma inteligência multifacetada e abrangente. Com base na sua trajetória de vida pessoal, coube aqui ressaltar algumas competências e sua dedicação às artes, numa época em que à mulher ainda estavam destinados os papéis de esposa, mãe, educadora e cuidadora. Se sentiu algum conflito entre seu papel de esposa, mãe e artista, a princípio conseguiu administrá-los, superando o preconceito da sociedade.

Não houve questionamentos sobre o ‘sexo frágil’ e Geny Marcondes lutou com ela mesma para superar os obstáculos da vida de uma mulher artista nesta sociedade.

No meio musical, no entanto, sempre se fez admirar pela sua força interna e inteligência. Isto provavelmente se deveu porque, como se pontuou acima, Geny superava as suas dificuldades do ‘sexo frágil’, mesmo numa época em que isso ainda era visão dominante.

Como a própria artista diz, parafraseando uma autora dinamarquesa Isak Dinesen, “todas as mágoas são suportáveis quando fazemos dela uma história.”

Uma pioneira nas artes interdisciplinares e uma constante e irrequieta inovadora.

Uma lutadora sem medo de se expor.

Esta foi Geny Marcondes.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. Educação Feminina no Século XVIII. In: BLAJ, Ilana & MONTEIRO, John (eds.). **História & Utopias**. São Paulo: ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História), 1996. p.254-255.

CARVALHO, Sergio de. A Simplicidade como Meta. **O Estado de São Paulo**, 26 nov. 1996, 2º Caderno, D6- D7.

CATUNDA, Eunice. Cartas de Macunaíma para o Brasil. In: Kater, Carlos. **Eunice Katunda Musicista Brasileira**. São Paulo: Anablume, 2001. (Texto 1948)

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

REICH, Nancy B. *Clara Schumann. The artist and the Woman*. Revised edition. NY: Cornell University Press, 2001.

TEDESCHI, Losandro A. Os lugares da História Oral e da Memória. In: **OP SIS**, Catalão, 2015. v. 15.

SOUZA, Iracele Vera Livero. **Louvação a Eunice**: um estudo de análise da obra para piano de Eunice Katunda. Tese de Doutorado (UNICAMP): Campinas, 2009.

SOUZA, Iracele Vera Livero. **Louvação a Eunice**: um estudo de análise da obra para piano de Eunice Katunda. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

VENEZIANO, Neyde. **O teatro de revista no Brasil**: dramaturgia e convenções. Campinas: Pontes/ Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

SOBRE A IMAGEM DO PENSAMENTO EM DELEUZE E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA E A MÚSICA

Bruno Maia de Azevedo Py

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
(UNIRIO), Instituto Villa-Lobos (IVL).

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: Já são comuns os apontamentos a respeito da necessidade de revitalização da produção de uma crítica social e cultural mais efetiva, voltada para transformações sociais necessárias, de maneira a promover uma possível emancipação das sensibilidades. Este artigo trata de um conceito fundamental na filosofia de Deleuze, buscando correspondências com outras teorias críticas da cultura e da sociedade e suas ressonâncias no campo da música. O problema embutido no conceito de 'Imagem do Pensamento' é aquilo que se apresenta como pretensão de verdade. Segundo Deleuze, há um fundamento, uma tentativa de estabelecer um começo que sustenta conhecimentos e subjetividades que limitariam as possibilidades de relação do homem com o mundo e, conseqüentemente, com a expressividade musical e artística. Trata-se da atribuição de um início para o próprio pensamento a partir do seu entendimento como uma faculdade biológica, natural e intuitiva. Deleuze defende que o pensamento, em sua máxima potência, é necessariamente criativo, não é natural, e depende da interação com outras forças.

Produzir pensamento, de certa maneira, é algo violento, é um choque entre corpos, entre o que é diferente entre si. A Imagem do Pensamento está conectada a uma 'representação' do próprio pensamento como algo passivo, natural e intuitivo. É necessário confrontar esta ideia para conectar o pensamento a forças ativas e criativas, de maneira a produzir novas possibilidades de vida. E isto é possível, antes de tudo, através da arte.

PALAVRAS-CHAVE: Musicologia. Deleuze. Imagem do Pensamento. Filosofia.

ABSTRACT: There are already common notes on the need to revitalize the production of a more effective social and cultural critique, aimed at the necessary social transformations, in order to promote a possible emancipation of sensitivities. This article deals with a fundamental concept in Deleuze's philosophy, seeking correspondences with other critical theories of culture and society and their resonances in the field of music. The problem embedded in the concept of 'Image of Thought' is what is presented as a claim to truth. According to Deleuze, there is a foundation, an attempt to establish a beginning that sustains knowledge and subjectivities that would limit the possibilities of man's relationship with the world and, consequently, with musical and artistic expressiveness. It is the attribution of a beginning to the thought itself from its understanding as

a biological, natural and intuitive faculty. Deleuze argues that thought, at its highest power, is necessarily creative, not natural, and depends on interaction with other forces. To produce thought, in a certain way, is something violent, it is a clash between bodies, between what is different from one another. The Image of Thought is connected to a 'representation' of thought itself as passive, natural, and intuitive. It is necessary to confront this idea to connect the thought with active and creative forces, in order to produce new possibilities of life. And this is possible, first of all, through art.

KEYWORDS: Musicology. Deleuze. Image of Thought. Philosophy.

1 | INTRODUÇÃO

Diante do esforço em compreender as transformações sociais após a Revolução Industrial, um fato se destaca: do ponto de vista cultural, dificilmente há um elogio a respeito destas novas dinâmicas. Por que? Talvez porque desta nova realidade, que se projeta como algo globalizante, emergem novas forças, novas relações de poder e controle, que se configuram, sobretudo, a partir das subjetividades. De certa maneira, é possível afirmar que a reflexão acerca dos acontecimentos sociais e históricos não procura substituir o acontecido, mas entender o que se deu da forma mais completa possível. Ainda que exista a pretensão de rearranjar determinadas forças para que um novo acontecimento se dê de outra forma, o que é importante para a reflexão é a boa interpretação, que evite o embuste, o falso, o engano. É necessário denunciar as pretensões de verdade. Este seria o desafio ético por excelência dos estudos sociais e culturais. Na perspectiva filosófica de Deleuze, o interesse se localiza menos no diagnóstico ou nas consequências e mais na produção, no engendramento, no lugar e no momento da gênese de um ato criativo que eventualmente se coloca como fundamento. Para o filósofo, é preciso partir de um fato, mas a produção é o que mais importa. Este posicionamento diante dos acontecimentos, no entanto, não coloca, necessariamente, a filosofia de Deleuze e as reflexões sociológicas, etnográficas e antropológicas em planos opostos. Em alguns momentos e em alguns lugares elas se tocam. E a expressão musical enquanto produto de subjetividades está inserida nesta dinâmica.

2 | O PROBLEMA DA IMAGEM DO PENSAMENTO

O 'duplo' ocupa lugar de destaque no pensamento de Deleuze. Não porque implique divisão ou repartição, mas, sobretudo, desdobramento, mais de uma relação. Aqui se dá um combate propriamente filosófico entre os duplos platônicos da ideia e das essências (modelo e cópia, inteligível e sensível, espírito e matéria, corpo e alma) e os duplos deleuzianos das dinâmicas da imanência (dobramentos e desdobramentos, codificação e descodificação, territorialização e desterritorialização).

Mas este combate, antes de se colocar como um confronto que busca a aniquilação do inimigo, é uma disputa por influência. É uma estratégia para colocar o homem da imanência em posição de vantagem. Vantagem diante da vida. Tal combate se dá entre o homem consigo próprio que, como anuncia Nietzsche, se deixou penetrar por forças que produziram um sujeito fraco, incapaz de lidar com a natureza tal qual ela se apresenta.

A realidade foi despojada de seu valor, seu sentido, sua veracidade, na medida em que se forjou um mundo ideal (...) A mentira do ideal foi até agora a maldição sobre a realidade. Através dela a humanidade mesma tornou-se mendaz e falsa até seus instintos mais básicos – a ponto de adorar os valores inversos aos únicos que lhe garantiriam o florescimento, o futuro, o elevado direito ao futuro. (NIETZSCHE, 2008, p.10)

Nietzsche foi (e é) um crítico feroz das sociedades ocidentais modernas, do modelo de vida alinhado ao pensamento pós-socrático e reforçado pelos paradigmas culturais do Renascimento e do Iluminismo. E a cultura, no seu sentido mais amplo (dos modos de vida, das relações do homem com o mundo) e mais restrito (como práxis específica), está na causa e na consequência do surgimento de um homem fragmentado e decadente. O pensamento de Nietzsche é, definitivamente, um pensamento de resistência. Uma resistência a forças de dominação que agem diretamente na construção de subjetividades. Estas forças, assim como o ferro e o fogo, impõem-se violentamente, mas de forma sutil e dissimulada.

Resistir é preciso. Deleuze acompanha Nietzsche em muitos aspectos do seu pensamento. A rigor, ele o utiliza para desenvolver sua própria filosofia. Para Roberto Machado, “a filosofia de Deleuze é uma resposta nietzscheana a uma questão kantiana, que vai privilegiar uma relação entre faculdades que possibilitam o conhecimento - uma prioridade da relação em detrimento dos termos.” (2016) Na base desta atitude está, por exemplo, a hipótese de que o próprio pensamento filosófico está revestido de “pressupostos implícitos”, de um fundamento comum que falsamente determina um começo para a reflexão. É como se não fosse mais necessário se perguntar o que é pensar. Aqui já se localiza um problema: a noção de que o pensamento é a ação naturalmente determinada e espontânea da faculdade biológica de pensar. Esta noção já se apresenta como uma “imagem do pensamento” que limita as possibilidades do próprio pensamento. Deleuze defende que o pensamento, na verdade, depende de um esforço que articula forças, sentidos e percepções e que exige estímulos exteriores e métodos – não tem nada de natural. Não se trata somente da negação de um pensamento enquanto reflexo, mas de uma resistência necessária da filosofia diante da pretensão de um fundamento, de uma representação, de uma identidade, de uma imagem que se impõe como limite, como um começo de onde se erigi o conhecimento. O axioma “Cogito ergo sum” (Eu penso, logo sou) abrigaria este problema por excelência, uma vez que pressupõe o entendimento universal dos conceitos implícitos na frase. “Supõe-se que cada um saiba, sem conceito, o

que significa eu, pensar, ser.” (1988, p.128) A questão aqui colocada por Deleuze é que a afirmação de Descartes lida com ‘pressupostos objetivos’, ou seja, com a comprovação genericamente experimentada de que o ‘eu’, o ‘pensar’ e o ‘ser’ se apresentam à sensibilidade de maneira empírica, objetiva, concreta e incontestável. E, de fato, assim se dá com o objeto científico. Mas, “os pressupostos filosóficos são subjetivos tanto quanto objetivos.” (idem, p.128) O pensamento não depende só dos dados empíricos dados à sensibilidade, ele não se dá a partir do simples encontro do objeto sensível com a faculdade de pensar. Sem a interação de outras forças, como a memória, a imaginação e a capacidade de expressão, sem o encontro com forças de fora do próprio pensamento, ele não se realiza em toda sua potência. O que se projeta seria uma representação do pensamento subjetivamente objetiva a respeito da sua natureza e da naturalidade com que se manifesta. Assim, a filosofia está cercada de preconceitos.

Procuremos melhor o que é um pressuposto subjetivo ou implícito: ele tem a forma de "todo mundo sabe...". Todo mundo sabe, antes do conceito e de um modo pré-filosófico... todo mundo sabe o que significa pensar e ser... de modo que, quando o filósofo diz "Eu penso, logo sou", ele pode supor que esteja implicitamente compreendido o universal de suas premissas, o que ser e pensar querem dizer... e ninguém pode negar que duvidar seja pensar e, pensar, ser... Todo mundo sabe, ninguém pode negar, é a forma da representação e o discurso do representante. (...) Muita gente tem interesse em dizer que todo mundo sabe "isto", que todo mundo reconhece isto, que ninguém pode negar isto. (Eles triunfam facilmente, enquanto um interlocutor desagradável não se levanta para responder que não quer ser assim representado e que nega, que não reconhece aqueles que falam em seu nome.) (...) É porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar. A forma mais geral da representação está, pois, no elemento de um senso comum como natureza reta e boa vontade (Eudoxo e ortodoxia). O pressuposto implícito da Filosofia encontra-se no senso comum como ‘cogitatio natura universalis’, a partir de que a Filosofia pode ter seu ponto de partida. É inútil multiplicar as declarações de filósofos, desde “todo mundo tem, por natureza, o desejo de conhecer” até “o bom senso é a coisa do mundo melhor repartida”, para verificar a existência do pressuposto, pois este vale menos pelas proposições explícitas que inspira do que pela sua persistência em filósofos que o deixam precisamente à sombra. Os postulados em Filosofia não são proposições que o filósofo pede que se lhe conceda, mas, ao contrário, temas de proposições que permanecem implícitos e que são entendidos de um modo pré-filosófico. Neste sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do Pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a Filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta Imagem que já prejulga tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do ente. (1988, p.128-129)

Aparece aqui uma dura crítica à filosofia enquanto história do pensamento e, igualmente, às identidades culturais que atravessam as sociedades organizadas em torno de tais pressupostos (valores).

De certo modo, é simples entender este problema diante do próprio método

cartesiano. A prova de verdade em determinado contexto científico depende de validade universal, onde um único resultado mal sucedido desqualifica a pretensão de verdade da função, ou seja, uma única contraprova inviabiliza completamente o modelo. Quando se trata de pressupostos subjetivos, basta um ‘homem de má vontade’, que recuse a se deixar representar pelo senso comum, que “não reconhece aqueles que falam em seu nome” (idem, p.129), para produzir a diferença. Aqui está o que realmente interessa a Deleuze: a produção da diferença.

O problema se recoloca, então, nos seguintes termos: de um lado, a produção da diferença é isolada, rejeitada, é prova de fracasso. De outro, a diferença é necessária, está relacionada ao movimento, à criação, à potências afirmativas. Produzir a diferença é sempre uma forma de resistência e, para tanto, a filosofia precisa, necessariamente, lutar contra qualquer preconceito, qualquer “Imagem do Pensamento”. E isto significa, por vezes, sair da filosofia. Trata-se de “encontrar sua diferença ou seu verdadeiro começo não num acordo com a Imagem pré-filosófica, mas numa luta rigorosa contra Imagem, denunciada como não-filosofia.” (ibidem, p.130) Portanto, aquilo que não se encaixa na estrutura social ou que institucionalmente é reprimido ou isolado, de certa maneira, interessa a Deleuze. Não porque há alguma injustiça nisto (por questões morais), mas porque, em boa parte das vezes, a produção da diferença é transgressora e revolucionária.

Embutido nestes pressupostos, nesta pré-filosofia, na Imagem do Pensamento, encontra-se o niilismo clássico nietzschiano, que “é aquilo que nega o mundo em nome de valores superiores; (...) que teria começado com Platão e o cristianismo.” (MACHADO, 2016) O niilismo seria a atitude de privilegiar a semelhança com modelos ideais no lugar da diferença e da variação; é o predomínio da oposição entre o mundo sensível (transitório, corporal, temporal e imperfeito) e o mundo das ideias (das essências, do modelo, eterno, imutável e perfeito). É contra esta oposição, estes duplos platônicos, que Deleuze luta ao se alinhar a Nietzsche na proposição de uma possível “reversão do platonismo”.

Tal ‘reversão’, no entanto, antes de indicar uma “abolição do mundo das essências e das aparências” (DELEUZE, 2000, p.259), ou a dissolução de valores ideais/morais, ou ainda a simples inversão de sentidos, significa “tornar manifesta à luz do dia esta motivação, ‘encurrular’ esta motivação – assim como Platão encurrula o sofista.” (idem) O objetivo é esclarecer as necessidades e os motivos pelos quais a sociedade grega se estruturou em torno de determinada imagem do pensamento para confronta-la.

No entendimento de Deleuze, o que Platão propõe ao edificar a sua filosofia é uma seleção. O que está em jogo é a melhor escolha, dentre todos os pretendentes, para liderar os homens, em saber distinguir qual deles é o mais qualificado. A teoria das ideias teria como objetivo a criação de um filtro, de um pensamento voltado para a separação, a distinção entre o original e a cópia, o modelo e o simulacro.

O objetivo da divisão não é, pois, em absoluto, dividir um gênero em espécies, mas, mais profundamente, selecionar linhagens: distinguir os pretendentes, distinguir o puro e o impuro, o autêntico do não autêntico. (...) A dialética platônica não é uma dialética da contradição nem da contrariedade, mas uma dialética da rivalidade (*amphisbetesis*), uma dialética dos rivais e dos pretendentes. A essência da divisão não aparece em largura, na determinação das espécies de um gênero, mas em profundidade, na seleção da linhagem. Filtrar as pretensões, distinguir os verdadeiros pretendentes dos falsos. (ibidem, p.260)

O que importa destacar aqui é a representação de um pensamento que se pretende funcional e seletivo e, conseqüentemente, hierárquico. Estabelece-se uma hierarquia no sentido vertical, de cima para baixo. Acima, em primeiro lugar o modelo, a ideia, o fundamento, logo abaixo, em segundo lugar, o objeto da pretensão, a cópia com semelhança, os pretendentes bem fundados, mais abaixo (terceiro, quarto, quinto...) os falsos pretendentes, o dessemelhante, o degradado, a imagem sem semelhança, o simulacro, a cópia da cópia. É uma hierarquia estrutural, de ordem objetiva, subjetiva e implícita, que organiza o pensamento e o mundo social e político. Existe, então, uma direção para a qual o 'homem de boa vontade', o 'pretendente', deve seguir - e é sempre ao encontro do modelo, da ideia, do fundamento, rejeitando as cópias degradadas, ou seja, se afastando do que é diferente da ideia, daquilo que se distancia do modelo. A perfeição, aquilo que é imutável é o que inspira a busca da cópia com semelhança, da ideia autenticada (uma equação matemática que explique a essência das formas e estruturas, um modelo físico que traduza acontecimentos, Mandamentos, mitos fundadores, universalidades, etc.). O mundo sensível, com suas formas transitórias, suas variações infinitas, são a perversão do modelo, a subversão da ideia (uma forma desconhecida, um acontecimento sem explicação, um comportamento imprevisível, o acaso, a singularidade, o acidente e a incerteza). É um privilégio dado à imagem como semelhança. É a subordinação da diferença à identidade, uma prioridade dos termos em detrimento das relações. Tal hierarquia, portanto, estabelece um regime de forças, uma distribuição das vontades, das potências, das motivações, a partir de uma determinada Imagem do Pensamento.

Reverter o platonismo, portanto, é promover um novo regime de forças, é uma tentativa de oferecer novas possibilidades de escolhas, de construção de uma outra subjetividade, desta vez sustentada no acolhimento da diversidade, no privilégio das relações em detrimento dos termos, na ênfase dos duplos que se desdobram.

3 | PRÉ-CULTURA PÓS REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

É necessário admitir, contudo, que o problema da Imagem do Pensamento é atual, que a pré-filosofia ainda percorre os meandros da cultura com sua obsessão pela identidade e sua força seletiva voltada para a subordinação da diferença. E o reflexo desta influência é destacado com evidência, sobretudo com o desenvolvimento do capitalismo moderno e suas vertentes liberais e neoliberais. Não é difícil perceber

que “a cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança” (2002, p.5). Adorno observa, a seu modo, o mesmo que Nietzsche e Deleuze, em momentos diferentes. O advento de uma cultura industrial e, conseqüentemente, de uma indústria cultural, promove uma estrutura de dominação e poder que tem na lógica da produção e do consumo um modelo espelhado no platonismo e seus desdobramentos. Mesmo o desenvolvimento tecnológico e a relativa democratização de produtos e serviços estariam voltados para uma “sociedade que se auto-aliena”, que produz uma “racionalidade da própria dominação” (ibidem, p.6). As identidades culturais que emergem nas sociedades modernas são a consequência inevitável das relações dos indivíduos com a mercadoria (produtos das indústrias). Mesmo com todos os pormenores que envolvem a produção destas mercadorias e suas relações com a vida social, prática, objetiva e subjetiva, basta destacar os aspectos de uniformidade, padronização, comercialização, distribuição, monopólios e demais características que a envolvem, para entender que se trata de uma busca pela unidade e pelo modelo, de uma seleção pela semelhança, da criação de soluções voltadas para necessidades igualmente produzidas.

A Teoria Crítica, relacionada ao pensamento da Escola de Frankfurt (da qual fazem parte Adorno, Horkheimer, Walter Benjamin, Marcuse) é um nítido esforço para refletir sobre os traços sociais advindos de uma cultura que tem na sua base subjetiva uma pretensão de verdade que sustenta modos de vida nocivos, tal qual o diagnóstico que os pensadores deste grupo realizaram a partir de suas reflexões. Desde as primeiras décadas do século XX, Benjamin chama a atenção para o fato de que, apesar da luta de classes e da exploração do trabalho (como demonstrado por Marx) se colocarem como as principais forças responsáveis pelas transformações sociais no período de consolidação da máquina de produção industrial e do capitalismo, os reflexos destas mudanças precisaram de mais de meio século para se refletir em todos os setores da cultura. Os conceitos que Benjamin cria para pensar a obra de arte e a cultura, nas suas palavras, “podem ser utilizados para a formulação de exigências revolucionárias na política artística.” (1975, p.11) Assim, a “reprodutibilidade técnica” como mecanismo de reprodução em grande escala e suas conseqüências nas relações entre o homem e a obra de arte, se colocam como um diagnóstico necessário para identificar nas dinâmicas culturais os esquemas de dominação e controle cultivados na sociedade a partir dos novos modelos de produção, distribuição e consumo.

Adorno (2002) destaca uma crescente subordinação a um esquematismo da indústria que retira a autonomia do sujeito e da própria sensação. As relações entre aquilo que se apresenta à sensibilidade e as inúmeras possibilidades de interação são capturadas pela indústria que cria, de antemão, uma representação, “como um primeiro serviço ao cliente”. (idem, p.9) “Para o consumidor, não há mais nada a classificar que o esquematismo da produção já não tenha antecipadamente classificado.” (idem) É a Imagem do Pensamento em ação no contexto da produção e do consumo. É uma pré-cultura que se posiciona na base dos valores e das relações, como se os modelos

'identitários' formulados e divulgados pela indústria estabelecessem um começo para a própria formação cultural. Ou seja, o sujeito é influenciado pelo ambiente de maneira a não problematizar as estruturas da própria cultura na qual está inserido - é a naturalização da cultura, uma vez que "a necessidade já está reprimida pelo controle da consciência individual" (ibidem, p.6)

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria *formação* já está definida a priori. (1996, p.1)

A todo momento, a partir de uma análise mais profunda, seja numa perspectiva filosófica ou sociológica, se denuncia um esquema de dominação e poder como uma Imagem do Pensamento que assume a condição de fundamento e de verdade.

Marcuse também busca nas raízes da filosofia clássica, sobretudo em Aristóteles e no caráter prático do conhecimento, a fonte de uma natureza cultural problemática e seus reflexos nas sociedades industriais. Ele destaca que, na antiguidade, toda prática exigia um tipo de conhecimento específico que a sustentasse, de um saber apropriado. Este saber, por sua vez, era organizado a partir de uma hierarquia, conforme a sua natureza, "cuja posição inferior é ocupada pelo saber orientado aos fins relativos às coisas necessárias à existência cotidiana" (1997, p.89) - os trabalhos manuais; e numa posição superior, os trabalhos mentais, filosóficos, "que não existe para nenhum fim exterior a ele próprio" (idem). A separação entre o útil e necessário de um lado e a contemplação, a fruição e o belo de outro, "abre a perspectiva para o materialismo da práxis burguesa, e, por outro lado, para o enquadramento da felicidade e do espírito num plano à parte da cultura" (ibidem, p.90). Tal separação se sustenta pela observação de que as coisas no mundo, a matéria e aquilo que é necessário para a sobrevivência diária, está em constante modificação, sob o domínio do acaso, do imprevisível. Portanto, admitir que a felicidade dependa de tal imprevisibilidade é viver sob o domínio de tudo o que é exterior, da dúvida, da ausência de controle e liberdade. É o enfraquecimento da diferença, a seleção pela ideia. Já o conhecimento puro ofereceria o que é necessário para a transcendência da constituição material e a um tipo de sabedoria necessária para o apaziguamento das forças no mundo. Trata-se do domínio da teoria das ideias sobre a organização social desde a antiguidade. Marcuse observa que até a Revolução Industrial esta base ideológica representa uma ordem necessária, onde a "teoria pura é apropriada como profissão por uma elite,

vedada à maior parte da humanidade mediante férreas barreiras sociais.” (ibidem, p.92) Isto significa dizer que determinadas práticas, profissões e afazeres, são socialmente superiores diante de outras. Aquelas atividades ligadas ao pensamento, como a filosofia, a matemática, as artes, que dependem, de certa maneira, do ócio, do tempo livre, são privilégio de alguns que encontram suas necessidades básicas e vitais providas por outros. Com a ascensão da burguesia, estas barreiras sociais que impediam o acesso de parte da população à determinadas profissões começam a se dissolver.

Desapareceu o modo de ver segundo o qual a ocupação com os valores supremos seria apropriada como profissão por determinados setores sociais. Em seu lugar surge a tese da universalidade e validade geral da cultura. (...) Já não seria verdade que alguns são de nascença destinados para o trabalho, e outros, para o ócio, alguns para o necessário, outros, para o belo. (...) A cultura fornece a alma à civilização. (ibidem, p.94)

A democratização dos saberes, portanto, redefine a psicologia social e cria uma noção de igualdade que se promove através do conceito de cultura. Esta universalidade da cultura, por sua vez, não está diretamente relacionada à melhoria de condições de vida, de distribuição de renda ou de acesso a bens materiais. As exigências de igualdade e de reorganização da sociedade para a promoção de um mundo mais justo acontece apenas num mundo abstrato, no plano ideal. “Para a burguesia alçada ao poder bastava a igualdade abstrata para fazer aparecer a liberdade individual efetiva e a felicidade individual efetiva” (ibidem, p.98). A chance de apropriação da cultura pelas pessoas em geral, pelo povo, alimenta a ideia de acesso a um patrimônio da humanidade que antes permanecia reservado apenas a uma elite privilegiada. Este seria o principal argumento em defesa da nova ordem social vigente, após a ascensão da burguesia ao poder. O que Marcuse aponta é um mecanismo de dominação das subjetividades que surge a partir da produção e do acesso à cultura como algo suficiente para um novo equilíbrio de forças, mas que não se realiza efetivamente.

Na outra extremidade do século XX, Pierre Bourdieu, numa perspectiva sociológica, realiza um diagnóstico de certo modo complementar aos teóricos de Frankfurt, sobretudo no que se refere ao predomínio das relações de poder implícitas na cultura. Segundo Miceli, Bourdieu identifica “duas posturas principais dentre as diversas orientações que lidam com sistemas de fatos e representações comumente recobertos pelo conceito mais abrangente de cultura.” (2007, p.VIII) De um lado, a cultura realizaria uma mediação da linguagem e de outros sistemas simbólicos (arte, mito, etc.) como instrumentos de comunicação e conhecimento necessários para a vida social. De outro, seria responsável pela legitimação da “ordem vigente”, como um sistema de poder. Bourdieu observa uma autonomia crescente do sistema de relações de produção, circulação e consumo de bens simbólicos (ibidem, p.99) na estrutura social europeia desde os finais da Idade Média, acelerada pela Revolução

Industrial. É uma consequência daquilo que Nietzsche anuncia como a 'morte de Deus', ou seja, as sociedades ocidentais gradativamente foram renunciando à influência religiosa e aristocrática no que diz respeito à vida social e suas demandas éticas, morais e estéticas. O ceticismo e a razão técnica abriram caminho para o aparecimento de campos de produção, circulação e consumo de bens de toda ordem, incluindo a cultura e suas trocas simbólicas. A autonomia (relativa, vale dizer) destes campos intelectuais e artísticos, em oposição e independência a outros campos, como econômicos, políticos, religiosos, do direito, etc., cria dinâmicas internas próprias, com suas hierarquias, critérios de seleção e legitimação igualmente autônomos - inclusive uma dinâmica social diferente daquela orientada pela luta de classes, uma vez que se organizam em torno de conhecimentos e práticas específicas, que não dependem daqueles que não dividem tais conhecimentos e práticas, ou seja, as diferenciações econômicas, sociais ou políticas presentes na divisão de classes, não exercem tanta influência no campo de determinada área específica, aonde somente os pares, aqueles que dividem o código, o conhecimento específico, exercem tal poder. Bourdieu, ao identificar estes mecanismos, prova que existem estruturas de dominação que atuam de forma determinante e consistente nos campos sociais. E estas forças de dominação estão sempre voltadas para a legitimação de um modelo que opera no sentido de sua preservação. São forças conectadas à subordinação da diferença pela identidade, ligadas à uma subjetividade implícita, dada como verdade natural. Mesmo os rompimentos que acontecem dentro dos campos nunca atravessam o campo aleatoriamente, são, ao contrário, um rompimento de uma continuidade. É uma continuidade das subjetividades implícitas. É uma pré-cultura, uma Imagem do Pensamento que determina a dinâmica interna dos campos, dentre outros aspectos da vida social.

4 | A IMAGEM DO PENSAMENTO NA MÚSICA

Se existe uma pré-filosofia e uma pré-cultura que determinam falsamente um começo para o pensamento e para a construção das identidades sociais, é possível dizer que isto se repita também nas formas de expressão, na arte, na música. Na verdade, em muitos aspectos, a arte se apresenta como um último reduto de um pensamento original, de forças conectadas a intensidades que afirmem a diferença como potência criadora. Mas, por outro lado, se deixa envolver, inevitavelmente, por imagens do pensamento que buscam determinar um ponto de partida, um fundamento como base expressiva. Este fundamento, no caso da música, se encontra desde a produção de objetos até a seleção de sons reconhecidos como musicais. Ou, seja, de todos os sons existentes no mundo ou possíveis de serem produzidos, alguns dizem respeito ao que se reconhece como música, outros não. De todos os objetos existentes no mundo ou possíveis de serem produzidos, alguns estão relacionados ao fazer musical, outros não. Estes fundamentos (ou recortes, ou filtros) estão

circunscritos em alguma tradição cultural que os elegeram representantes de uma forma de expressão musical legítima.

No que diz respeito ao papel de responsabilidade nesta seleção, é importante destacar a importância de alguns agentes neste processo. Por exemplo, é conhecido o fato de que os monges que anotavam músicas durante todo processo de consolidação da liturgia cristã no percurso de séculos na história da música, filtravam as ‘imperfeições’ dos cromatismos, eliminando naturalmente muitas combinações possíveis em detrimento de outras, menos alinhadas aos princípios religiosos de pureza e perfeição. François Nicolas (2007) ao se perguntar o que é um estilo de pensamento musical se concentra diretamente na obra para destacar os elementos que realmente determinam o que seria um estilo e, conseqüentemente, no músico (compositor), e não no ouvinte, como alguém responsável pela seleção, pela filtragem daquilo que entra na música. Isto é, os sons e suas combinações, os objetos que serão utilizados como instrumentos musicais e toda ordem de coisas envolvidas no que se entende como música são uma escolha de músicos. Estes, por sua vez, são diretamente responsáveis por produzir um objeto musical que exista no mundo como música. Nicolas diz que a ideia de música, invariavelmente, pré-existe ao objeto musical.

A música preexiste à obra e a envolve em todas as partes. A obra se constitui de uma situação musical que a excede. (...) A obra introjeta esta situação e se dispõe a fazê-la jorrar em qualquer nova fonte de música. Mais ainda, uma obra se banha no oceano da música ao mesmo tempo em que ela se propõe a condensar esta infinitude nos limites de seu próprio momento. (idem, p.122)

Assim, os fundamentos da música se colocam como algo determinante em uma estratégia expressiva que se dirige para um contexto específico: “a obra se expressa endereçando. Dirige-se a outras obras passadas e que também estão por vir (que prolongam o esforço desta obra) no sentido mais amplo, se dirige da obra para a música.”. (ibidem, p.123) Ou seja, qualquer recorte expressivo que abrigue o desejo de produzir música deve, necessariamente, se ‘vestir’ de música, de maneira a ser reconhecido pela sensibilidade como um objeto musical. Acontece que ter uma ideia de música que preexista como fundamento da própria música significa impor limites e delimitar fronteiras expressivas. É necessário retornar aqui à questão do pensamento, ou melhor, àquilo que se entende como pensamento para sublinhar novamente o problema da afirmação da identidade, da Imagem do Pensamento. Para Deleuze, produzir um pensamento elevado, criativo, está relacionado com a afirmação da diferença como condição. Neste sentido, só é possível pensar efetivamente a partir de fora, através de alguma coisa fora do pensamento que teria a função de estimular o próprio pensamento. O pensamento é o resultado de um encontro com o que está fora dele, com o diferente. É uma espécie de violência a partir do encontro, do choque entre corpos que faz o pensamento pensar. É a única possibilidade de produzir um

pensamento desta ordem é privilegiando a diferença sobre a identidade, porque a repetição da diferença possibilita ao pensamento ativar a sua máxima potência. É possível entender, então, que potencializar as forças expressivas significa valorizar a diferença a partir dos encontros com o que está fora. Daí a necessidade de priorizar as relações em detrimento dos termos. Portanto, são as relações e os encontros entre o que é diferente entre si que estabelecem um ponto de partida para a construção das identidades e não o contrário. Não são os termos, as regras ou os modelos que estabelecem as relações. Em se tratando de música, para afirmar sua máxima potência, seria necessário produzi-la a partir do encontro entre tudo o que não é som ou objeto musical com aquilo que é conhecido propriamente como música. Trata-se de “tornar audíveis forças não audíveis por si mesmas” (DELEUZE, 2016, p.163).

Se o pensamento depende de outras forças fora dele para produzir intensidade, igualmente a música precisa articular forças fora da própria música. Pois o processo musical criativo, o pensamento em música, em verdade, é múltiplo e variado – e assim deve ser. Tudo o que está fora da música pode – e deve - servir como matéria criativa, pode gerar encontros potencializadores. Mas o problema da Imagem do Pensamento é a sua permanência como um pressuposto implícito e subjetivo, como uma pré-filosofia, uma pré-cultura, uma pré-música que orienta uma seleção e uma hierarquia a partir da identidade, da semelhança à ideia autenticada. Neste sentido, as práticas musicais legitimadas pela cultura são, na verdade, o resultado da subordinação da diferença. Resistir é preciso. O pensamento musical que busca a singularidade criativa, necessariamente, precisa resistir à promessa de eternidade das essências, precisa se conectar ao movimento – e o que move é a diferença e não a identidade. A música precisa da não-música para alcançar o máximo de sua potência.

Não se trata de eliminar a representação e a identidade, pois o pensamento sobre qualquer assunto é um pensamento sobre tudo o que foi produzido antes, mais aquilo que se produz ao pensar novamente sobre aquilo. A diferença continua produzindo. A questão é que a repetição não é a repetição do mesmo (da identidade), mas do diferente. A diferença tem como objeto a própria repetição. Para Deleuze, a repetição é a potência da diferença - é afirmar a diferença com intensidade. O fato relevante aqui é que, obviamente, existe uma história do pensamento musical, mas ela pode ser re-escrita a partir da diferença e não da identidade. É na pretensão de um fundamento, de um início para este pensamento musical que se alojam forças de repressão e dominação. Se o importante é resistir e inventar novas possibilidades de vida, isso é possível, antes de tudo, pela arte.

5 | CONCLUSÃO

A Imagem do Pensamento aparece como uma importante ferramenta conceitual

que, em sua definição, expõe procedimentos típicos do pensamento de Deleuze e permite antever o potencial de penetração de sua filosofia em estudos de áreas transversais. A pretensão de verdade nos fundamentos culturais que sustentam práticas expressivas musicais precisam, a todo momento, de um esforço voltado para o seu esclarecimento, de maneira a promover o acolhimento da diversidade e o incremento das potências criativas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor, W. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Teoria da Semicultura**. Educação e Sociedade, n.56, ano XVII, 1996.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Época de Suas Técnicas de Reprodução**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Dois Regimes de Loucos**. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, filosofia e literatura**. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-hi0VmAyvUI&index=7&list=PLOR635LJPd1fhn0vXu-8kK0wa1PGf-5d6> > Acesso em: 15/12/2016.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

NICOLAS, François. **O Que É Um Estilo de Pensamento Musical?** Debates, Rio de Janeiro, n.9, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

ENTRE OBJETOS E PERFORMANCES: REFLEXÕES SOBRE MÚSICA E MEMÓRIA

Aline Azevedo

UEMG/UFMG

Belo Horizonte/MG

Flavio Barbeitas

UFMG

Belo Horizonte/MG

RESUMO: O Estado de Minas Gerais é reconhecidamente rico em acervos musicais – sejam públicos, abrigados em instituições, ou particulares – e neles encontramos importantes registros da produção e da prática musical de séculos passados. Felizmente, esses acervos têm alcançado maior espaço nas pesquisas musicológicas brasileiras, aumentando assim o conhecimento do que é ali armazenado bem como a salvaguarda e a divulgação de seu conteúdo material e imaterial. Cabe analisar, porém, a transformação na relação entre música e memória na medida em que o registro escrito das obras musicais hoje encontradas nesses acervos de alguma forma nos distanciou da concepção de performance desse repertório, concepção que, por si só, representaria uma possibilidade de realização da memória e de preservação do patrimônio musical. Nesse sentido, tendo como referência autores como Jaa Torrano, Antonio Jardim, Adriana Cavarero, Aleida Assmann, Joël Candau e Maurice Halbwachs, este trabalho propõe inicialmente

uma reflexão sobre a relação entre música e memória a partir de sua conexão com as Musas e com os conceitos de performance e objeto, identificando como as mudanças trazidas pelo surgimento da escrita influenciaram nossa relação com a memória e, conseqüentemente, com a música. Fundamentado nessa discussão, o texto tem por objetivo refletir sobre a formação dos acervos musicais e sobre possíveis formas de sua inserção em nosso tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Acervos. Fontes musicais. Obras musicais.

ABSTRACT: Among objects and performances: reflections about music and memory

Minas Gerais State is rich and well-known for its great musical archives – either public, filed in institutions, or private – where one can find relevant records of production and musical practice from previous centuries. Fortunately, those musical pieces have achieved a major space in Brazilian musical researches, then increasing the amount of knowledge of what has been stored there as well as the protection and broadcasting of its material and non-material content. However, by analyzing the transformation concerning music and memory, insofar as the written record of current musical pieces found in those mentioned works somehow has put us aside from the performing conception related to repertoire, a viewpoint

that, for itself, would stand for a possibility of making such memories come true, and the preservation of the musical assets. In this sense where there have been authorial references such as Jaa Torrano, Antonio Jardim, Adriana Cavarero, Aleida Assmann, Joël Candau and Maurice Halbwachs, this work, at first, proposes a reflection over the relationship between music and memory from its connection with the Musas and the concepts of performance and object, identifying them as the shifts brought about by the emergence of writing have influenced our bonds with memory and music, as an outcome. Based on that approach, this work targets the formation of the amount of musical pieces and feasible ways of its insertion in our everyday life.

KEYWORDS: Archives. Musical sources. Musical works.

1 | INTRODUÇÃO

Tendo como fio condutor as transformações trazidas pelo advento da escrita na sociedade ocidental, este texto pretende analisar a relação entre música e memória e, mais especificamente, pensar esta relação dentro dos acervos musicais. Passando pela diferenciação dos conceitos de partitura, fonte musical e patrimônio material – de um lado –, e performance, obra musical e patrimônio imaterial – de outro –, temos por objetivo tanto refletir sobre os fundamentos da formação dos acervos musicais como propor formas de sua inserção em nosso tempo, verificando de que maneira os objetos guardados nestes acervos podem ser transformados em memória.

Começaremos analisando as origens da relação entre música e memória: a primeira parte deste trabalho diz respeito ao poder do canto e da enunciação das palavras na antiga sociedade grega, mostrando como a música pode ser entendida, ela própria, como uma escrita ou forma de presentificação da memória. Na segunda parte buscaremos entender como a escrita alfabética muda nossa percepção do mundo e, conseqüentemente, nossa percepção da própria memória e da música. Essa exteriorização da memória no objeto será tratada de forma mais direcionada à escrita musical na terceira parte do texto, onde trataremos mais objetivamente da partitura. Para finalizar propomos uma reflexão sobre os fundamentos sobre os quais a preservação do patrimônio musical está apoiada e as diferentes formas como este patrimônio pode ser inserido em nosso tempo.

Antes de prosseguir pelo caminho apresentado acima, cabe ressaltar que o patrimônio musical não se restringe às fontes musicais e à música em si. De acordo com Ezquerro-Esteban (2016) o patrimônio musical é formado pelo patrimônio documental (partituras, hinários etc.), patrimônio espacial (salas de concerto, teatros, salões etc.), patrimônio organológico (instrumentos musicais) e o patrimônio propriamente musical, sonoro, auditivo – esse sim imaterial (EZQUERRO-ESTEBAN, 2016). Ou seja, ao adentrarmos pela linha de pensamento escolhida para estas reflexões – e dando especial atenção às transformações trazidas pela escrita – estamos optando por um recorte que toma como objeto de análise somente as fontes musicais em

contraposição às obras musicais, dado que são os mais comumente confundidos: é comum encontrar pessoas que conservam uma partitura e acreditam estar preservando uma música, mas o mesmo não aconteceria em relação à preservação de um teatro ou de um instrumento – estes são claramente mais fáceis de serem desprendidos da obra musical.

2 | MEMÓRIA E MÚSICA

A partir de seu relacionamento com as Musas, música e memória tornam-se conceitos próximos, pois na antiga sociedade grega, baseada fundamentalmente na oralidade, a música era a própria condição e possibilidade de realização da memória. Através do aedo, poeta cantor capaz de superar todas as distâncias espaciais e temporais (TORRANO, 2012), a memória daquele grupo era sempre presentificada, impedindo que suas histórias caíssem no esquecimento. Mais do que uma recordação mental, esse canto aédico inspirado pelas Musas era responsável por trazer para o presente, tornar novamente real as histórias que eram cantadas. Neste contexto mítico, recordar significava resgatar o tempo originário de um acontecimento, imortalizando aquilo que ordinariamente estaria destinado ao esquecimento (ROSÁRIO, 2002).

No mesmo caminho, Jaa Torrano afirma que, só através da memória, da nomeação, algo saíria do esquecimento, reino da morte, e ressurgiria como presença (TORRANO, 2012). Sendo música tudo que concernia às Musas ou *arte das Musas* (ROSÁRIO, 2002; JARDIM, 2005), ela seria o caminho de aparição dos eventos trazidos pela memória, já que através dela os fatos seriam transportados do oblívio para a vida: o passado estaria novamente no presente, ou seja, ele é presente quando novamente é cantado.

Este é um ponto fundamental que difere da concepção mais comum que temos hoje de memória: se para nós, muitas vezes, lembrar está ligado à uma recordação mental, a partir de uma divisão explícita entre passado, presente e futuro, na época dos aedos e dos mitos, recordar significava mais, significava trazer efetivamente ao presente os fatos passados, significava fazê-los novamente acontecer, atualizá-los no momento do canto aédico. Por isso mesmo, não se ousava dizer o nome de deuses monstruosos e terríveis, pois sua nomeação os retirava do esquecimento e os trazia à vida (TORRANO, 2012, p. 20). Observando atentamente, vemos ainda hoje reflexos dessa forma de relacionamento com a linguagem e a nomeação: quantas as pessoas que evitam pronunciar certas palavras com receio de *atraírem* coisas ruins? Tomemos a palavra *desgraça*: longe de ser somente a abstração gramatical que une a palavra *graça* ao prefixo *des*, para muitos ela seria o próprio *acontecimento* trágico. Da mesma forma, *câncer* não é só a simples etiqueta que identifica uma doença, mas a palavra capaz de fazê-la eclodir para os que a pronunciam. Segundo Torrano (2012),

Esta extrema importância que se confere ao poeta e à poesia repousa em parte no fato de o poeta ser, dentro das perspectivas de uma cultura oral, um cultor da Memória (no sentido religioso e no da eficiência prática), e em parte no imenso poder que os povos ágrafos sentem na força da palavra e que a adoção do alfabeto solapou até quase destruir. Este poder da força das palavras se instaura por uma relação quase mágica entre o nome e a coisa nomeada, pela qual o nome traz consigo, uma vez pronunciado, a presença da própria coisa (TORRANO, 2012, p.17).

Se nas tradições orais a palavra presentificava o ser e, por isso, como dito anteriormente, não era propício dizer o nome de deuses ruins, essa estreita relação vai se dissolvendo e a palavra passa apenas a evocar o conceito ou aludir à ideia com que se relaciona: podemos então compreender a palavra em sua realidade de signo – letras, sílabas, fonemas – ligada, sim, ao seu significado, mas definitivamente cindida do real concreto.

Tendo compreendido a relação originária e não esquecendo da ligação essencial que a antiga nomeação das coisas mantinha com a música, podemos avançar e entender a música como meio de realização da memória. A música, de certa forma, funcionava como um tipo de *inscrição*, ou seja, como disparo da recordação: os versos, as rimas, a entonação, eram elementos capazes de acionar a memorização da narrativa que estava sendo cantada. Mais que isso, na linguagem poética as palavras formavam uma unidade com o som, numa relação indissolúvel.

É importante ressaltar que, no tempo em que o canto aédico determinava a presença e o ocultamento dos fatos, não era ativa somente a capacidade de lembrar, mas também de esquecer: as Musas tinham o poder de trazer à presença, mas também de instaurar o esquecimento de seres e acontecimentos ao deixarem de, através do aedo, enunciar algo (TORRANO, 2012, p. 24). Relegar algo ao esquecimento é impedir que ele venha à luz e ao som e se torne, assim, presente. É dessa maneira que em uma cultura oral – onde não se pode, e sequer há a necessidade, de guardar todos os fatos – determina-se o que será presença – e que, portanto, será transmitido às pessoas daquele grupo – e o que fará parte do esquecimento. Ou seja, os poetas cantores também são responsáveis, em seu contexto tradicional, por selecionar o que deve ou não ser perpetuado e o que é importante para a manutenção da cultura de sua comunidade.

O entendimento dessa forma de transmissão cultural, em que memória e esquecimento são co-pertinentes, é fundamental para percebermos a diferença em relação aos nossos dias tão marcados pela obsessão de guardar tudo e de não esquecer nenhum dado. Tendemos, assim, a requerer constante acumulação e armazenamento de informações, ou, de acordo com Joël Candau, uma perspectiva de musealização da totalidade do mundo conhecido (CANDAU, 2011, p. 113), acreditando que, por estarem escritas ou presentes em forma de objetos, essas informações estão seguras, guardadas e preservadas.

3 | MEMÓRIA E OBJETO

Tendo compreendido a estreita relação entre música e memória no tempo dos aedos e dos mitos, seguiremos investigando como a escrita alfabética transformou de forma radical nossos sentidos e nossa percepção do mundo, e como nossa concepção do que é a música também se transformou radicalmente tornando-se mais estrita e direcionada, não mais associada à poesia, à força do tempo e do modo de enunciação das coisas, à manifestação do passado no tempo presente. Se confiamos nossa história – nossa memória – a tinta e papel, às letras, é justamente porque nossa compreensão de mundo foi alterada pela nova forma de registro trazida pela adoção do alfabeto:

O movimento que começou com a escrita termina na alta fidelidade e na fita magnética. Menos a memória é vivida do interior, mais ela tem necessidade de suportes exteriores e de referências tangíveis de uma existência que só vive através delas. Daí a obsessão pelo arquivo que marca o contemporâneo e que afeta, ao mesmo tempo, a preservação integral de todo o presente e a preservação integral de todo o passado (NORA, 1981, p. 14).

Essa exteriorização da memória citada por Nora (1981) pode ser percebida também pela importância dada aos nossos sentidos: se antes, quando a memória era cantada pelos aedos, a audição era fundamental para nossa relação com as recordações e com a história, com o advento da escrita a visão muito possivelmente se firmou como o sentido mais importante. Essa mudança é essencial porque a audição é determinada pela interiorização, o som tem que adentrar os ouvidos para fazer-se entender, enquanto as imagens – ainda que tenham que ser decodificadas dentro de nossos olhos – podem ser percebidas como algo externo, que não interfere na realidade interior do senciante:

Os nossos ouvidos estão sempre abertos, mesmo quando dormimos. Em relação ao som estamos numa posição passiva. Eles podem nos atingir sem que possamos prevêê-los ou controlá-los: a audição nos entrega ao mundo e à sua contingência. A visão, por sua vez, sugere uma posição ativa do sujeito que não só pode abrir e fechar os olhos quando quiser, como também não é afetado pelos objetos de sua visão. Os objetos não o olham e, sobretudo, não o obrigam a olhar (CAVARERO, 2011, p. 55).

Com base nos estudos de Eric Havelock sobre o advento da escrita na Grécia antiga, Adriana Cavarero (2011) localiza na passagem da cultura grega oral para a escrita, um ponto essencial de imposição dos olhos sobre os ouvidos, já que a estrutura mental produzida pela possibilidade da escrita corresponde a uma modelo de pensamento muito mais voltado para a visão do que para a audição: o filósofo, ajudado pelo silêncio proporcionado pela escrita, tem tempo para refletir sobre as palavras que se apresentam imóveis e permanentes à sua frente.

Obviamente, a cultura oral não deixou de existir após o surgimento da escrita, e esta – a escrita – enquanto apoio à recordação, cumpre papel semelhante

aos desenhos de animais e homens feitos em cavernas, por exemplo: o objetivo destes também era representar a realidade e os desejos humanos, gravar e tornar permanente, de alguma forma, os acontecimentos. Essa continuidade da oralidade se dá até mesmo pela incapacidade da escrita alfabética de tornar presente aquilo que quer representar. Tomemos o exemplo da dança: uma escrita tradicional não seria suficiente para trazer ao presente o seu movimento. Aliás, a dança mesmo pode ser considerada uma forma de *inscrição*, se pensarmos que muitas das antigas histórias, em culturas ágrafas, são recordadas a partir de movimento corporal ou de coreografias. Dessa mesma necessidade de realização temporal partilha a música, essência imaterial, movimento contínuo no tempo, impossível de ser grafada de forma completa através da partitura, como discutiremos na terceira parte deste texto.

O surgimento da escrita, de todo modo, é o nascimento de uma tecnologia que muda completamente a forma de preservação, de transmissão da cultura, pois estabelece uma crença na representação. Consequentemente, modifica também as nossas demandas enquanto seres humanos: embora a transmissão oral da cultura também se faça presente na sociedade ocidental apesar de nossa vinculação inexorável à escrita e aos seus desdobramentos, de forma geral não temos mais a necessidade de realização do canto para ativar a memória, acreditamos que estão representadas e preservadas pelas letras, e que em qualquer momento podemos resgatá-los através de nossos olhos. Dentre todas as transformações pelas quais o Ocidente passou, talvez seja a escrita a maior responsável por termos acesso a um número cada vez maior de informações, porque, de certa forma, ela retira a dependência dos fatores temporal e espacial para a recordação e é capaz de fazer os relatos abstraírem de um enorme contexto de associações.

Se antes, no Ocidente, a audição era essencial para a experiência da história e dos deuses, a partir da escrita é a visão que se torna preponderante, pois a memória passa a depender do suporte, do objeto, de forma mais explícita. Eis então uma mudança substancial: a memória se retira e se retrai do tempo instaurado pelo canto para se apoiar no objeto; deixa de se radicar na dinâmica essencial de presença e ausência para depender de uma presença que é externa ao corpo. Assim se dá que, segundo Carlinda Nuñez, “a cultura do ouvir é superada pela cultura do ver e desemboca no prestígio quase absoluto da visualidade à época Platônica” (NUÑEZ, 2011, p. 237).

Naturalmente, a escrita tem grande responsabilidade na exteriorização da memória, mas não podemos dizer que só a partir dela os objetos passam a ter importância enquanto portadores de significado e elementos disparadores de recordação. Em todas as culturas, mesmo ágrafas, sempre houve objetos que eram responsáveis pela rememoração de acontecimentos e por instaurar a lembrança de pessoas, relatos, etc. As gravuras pré-históricas ou as próprias máscaras mortuárias no antigo Egito são exemplos de objetos capazes de acionar memória, de fazer recordar algo não materialmente presente. O que, contudo, importa perceber como diferença

radical é que a utilização da escrita tornou natural, constante e imprescindível essa ligação da memória com o objeto, que passa a ser guardado, então, com o intuito de perpetuar a memória de um povo, de uma nação.

A modificação na forma de percepção (audição – visão) e na preservação da memória (performance temporal – objeto) não é a única consequência do processo de objetificação que se acentua a partir da adoção da escrita. Retomando um ponto já apresentado, percebemos que em uma cultura oral, as vivências mais importantes e que, portanto, devem ser transmitidas, são constantemente escolhidas em detrimento de outras, já que não é possível reproduzir oralmente toda a cultura, toda a história de um povo continuamente. Com a escrita, sobretudo a escrita alfabética, pode-se acumular infinitamente as informações, num movimento que Assmann chamou de *memória cumulativa* (ASSMANN, 2011, p. 150).

Amemória cumulativa funciona como um depósito para informações que perderam sua conexão com o presente, e que, portanto, não têm mais ligação direta com as vivências atuais do grupo a que se referem. Justamente por isso, essas informações não podem mais ser consideradas conhecimento, se reservarmos esta palavra para designar algo que possui uma íntima relação com as práticas das pessoas de um grupo. As histórias perdem conexão com a vida das pessoas e tornam-se informações possíveis de serem acumuladas, guardadas, divididas em departamentos de acordo com o assunto a que se referem. As informações destinadas a esse depósito são ali mantidas porque imagina-se que futuramente poderão ser usadas pela *memória funcional* – aquela conectada ao presente de um determinado grupo e que é de fato necessária para a manutenção de uma cultura (ASSMANN, 2011, p. 147).

Pensando em nossa relação com a memória e o som, podemos perceber que a sociedade ocidental privilegiou o objeto físico como elemento de memória, e conseqüentemente, adormeceu os outros sentidos. É, portanto, menos usual pensar em guardar informações, ou resgatá-las, a partir de outros sentidos que não a visão, e também por isso às vezes torna-se difícil pensar na música como possibilidade de realização da memória. Quase não conseguimos conceber o tempo de duração de uma peça como um espaço, ou mesmo um *lugar de memória* (NORA, 1993, 1981) ou, pelo menos, não o fazemos de uma forma consciente. Se, ao adentrarmos um museu, por exemplo, podemos esperar encontrar o passado ali representado por objetos, por que não esperar que o tempo já vivido, o que chamamos passado, possa ser presentificado em um concerto?

4 | MEMÓRIA, OBJETO E MÚSICA

Pensando especificamente sobre a música, concluímos que um mundo predominantemente voltado para o olhar não poderia confiar à música – um fenômeno tão volátil – a preciosidade da memória. Assim, a enorme mudança impulsionada pelo

advento da escrita e, conseqüentemente, da materialização da memória, também influenciou a música. Sendo esta extremamente efêmera, totalmente dependente de sua performance temporal, é natural que, com a gradual exteriorização da memória, tentemos fixá-la de alguma forma para que não se perca, não seja esquecida. Assim, a tentativa de capturar os sons abre caminho para o que chamamos partitura: um mapa, um código, um registro de ideias musicais que voltam, através do intérprete, à forma do som. Mais que isso, a escrita musical abre caminho para a possibilidade de percepção da música enquanto objeto, como obra a ser preservada.

Neste ponto, porém, vale um questionamento: a partitura é a música? Halbwachs (1990), ao escrever sobre a memória coletiva nos músicos fala da partitura como um suporte e da linguagem musical como um acordo entre partes que falam. Assim, segundo o autor, não há uma ligação natural entre os traços e pontos que atraem a vista e o som que ouvimos. Esses traços e pontos não representam os sons, “porém traduzem numa linguagem convencional uma série de comandos aos quais o músico deve obedecer, se quiser reproduzir as notas e sua seqüência com as nuances e no ritmo que convém” (HALBWACHS, 1990, p. 164). A partitura seria então, de acordo com o autor, “um substituto material do cérebro” (HALBWACHS, 1990, p. 165), salvando informações e liberando a memória do músico do registro de todas as músicas que deve tocar em um concerto, por exemplo. Ou seja, como toda forma de escrita, eliminaria a responsabilidade ou o dever de *internalizar* a informação.

Assim, tendo em mente que a música enquanto patrimônio imaterial é totalmente dependente do tempo de sua realização, podemos pensar a partitura como um rastro, um vestígio: muito do que se espera que seja feito pelo músico não está escrito ali no papel, principalmente quando se trata de períodos históricos em que o que se registrava na partitura era muito pouco em relação ao que é feito comumente hoje. A partitura é um rastro, ou seja, uma presença que indica uma ausência: o papel e a tinta ali depositada estão presentes, mas indicam exatamente que eles não são a música. Desta, ausente, permanece esse resquício material. Se pensarmos em um quadro ou escultura, por exemplo, perceberemos que a obra não requer um registro, ela é sempre presença física, seu registro é exatamente sua presença, diferentemente da música que após tocada esvai-se, não existindo continuamente.

Como o aedo que presentificava os fatos antigos a partir do que ouvia das Musas, o músico também tem a incumbência de trazer ao nosso tempo a música adormecida sob a partitura. Dessa forma, apesar de não tratar propriamente da escrita musical, podemos associar à ela e à performance musical o que Assmann (2011) nos diz:

Não se pode recordar alguma coisa que esteja presente. E para ser possível recordá-la, é preciso que ela desapareça temporariamente e se deposite em outro lugar, de onde se possa resgatá-la. A recordação não pressupõe nem presença permanente nem ausência permanente, mas uma alternância de presenças e ausências (ASSMANN, 2011, p. 166).

Essa alternância pode ser aplicada metaforicamente à música justamente porque, sendo temporal e necessitando ser feita e refeita para que possa existir, a música se situa sempre entre a lembrança e o esquecimento. Podemos dizer que a música é algo latente: enquanto partitura, é uma possibilidade de existência, uma realidade oculta que através da performance pode vir a se tornar novamente presença. Para recordá-la é necessário que *desapareça temporariamente* e se torne esquecimento para que, de lá, venha a ser resgatada por seu intérprete.

A partir dessa ideia de alternância entre presença e ausência podemos compreender melhor a diferença essencial entre partitura/fonte musical (patrimônio material) e música/obra musical (patrimônio imaterial): a partitura é sempre presença, sua materialidade é o que a distingue da música, esta sim caracterizada por sua temporalidade e pela necessidade de uma performance para que possa existir. Alfred Schütz em *Fragments on the Phenomenology of Music*, afirma que a obra musical, enquanto objeto ideal, ou seja, o pensamento musical, existe independentemente da partitura ou da performance. Assim, tanto uma como outra, seriam a forma de comunicar essa ideia ou pensamento musical (SCHÜTZ, 1976, p.27). Podemos concordar com o autor que o pensamento musical pode existir independente de sua comunicação no mundo real de forma visível (partitura) ou audível (performance), mas para a reflexão proposta neste texto optamos por lidar com a música enquanto presentificação no mundo real, e não só como ideia, o que nos obrigaria a reflexões que ultrapassariam o escopo deste trabalho. Destarte, uma obra musical pode estar escrita em diversas fontes, em diferentes lugares, e são estes registros que podemos guardar em nossos acervos musicais. A música em si, não pode ser guardada. Guardamos a possibilidade, o *vir a ser* música, e é esta diferença essencial que deve estar presente quando nos dispomos a trabalhar com um acervo musical: queremos preservar as fontes? Ou queremos preservar a música?

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos então, para encerrar este trabalho, dois pontos que julgamos essenciais e que se conectam às perguntas que encerraram a seção anterior: 1) por que os acervos são formados e por que os preservamos?; 2) quais os caminhos para que os acervos sejam realmente portadores de memórias e não somente um acumulado de objetos?

Em relação ao primeiro ponto, podemos dizer que a consciência dessa transformação na relação memória/música – em grande parte influenciada pelo advento da escrita – nos ajuda a entender os fundamentos da formação dos acervos. Guardamos objetos porque queremos preservar o passado, queremos pertencer a um determinado grupo cultural cuja história pode ser transmitida através destes objetos. De acordo com Candau,

Excetuando o caso de pequenas comunidades nas quais a transmissão oral é suficiente para impregnar o indivíduo de sua tradição cultural, [...] a escrita – e mais ainda o impresso – permitiu, sem dúvida, a socialização da memória e a estocagem de informações cujo caráter fixo pode fornecer referenciais coletivos de maneira bem mais eficaz que a transmissão oral.(CANDAU, 2011, p. 108)

Essas informações de caráter fixo – não necessariamente somente escritos, mas todo tipo de materialização de informações – se tornam referências para determinada coletividade. Portanto, conservar esses objetos – partituras, por exemplo – faz parte de uma ideia de salvaguardar a tradição, o patrimônio cultural. Segundo Candau (2009), o discurso patrimonial frequentemente está apoiado em um apelo à sobrevivência de uma tradição, seja ela a de uma identidade local, regional ou nacional (CANDAU, 2009, 48). Em relação especificamente aos acervos musicais, é importante notar que, de acordo com Fernando Lacerda (2016), exceto em raros lugares onde a música de um passado relativamente distante continua a fazer parte das práticas musicais no presente, aos acervos cabe o recolhimento das músicas que perderam a conexão com as práticas do presente, de modo que, por falta de uma performance contínua que dê conta de sua transmissão, esse repertório é destinado a um lugar responsável por evitar seu total esquecimento (LACERDA, 2016, p. 110).

Porém, o ato de guardar não faz com o que o objeto guardado se transforme em memória. A memória em si é uma ação que perambula entre recordar e esquecer, e esta mesma é sua natureza e fim. Objetos guardados sem uma ação reflexiva não são memória, são tão somente objetos guardados. E aí podemos entrar em uma questão talvez até mais urgente que pensar os fundamentos da formação de acervos: como transformar os objetos de um acervo musical em memórias?

Retomando os conceitos de *memória cumulativa* e *memória funcional* apresentados acima, percebemos que os acervos musicais sem um trabalho de pesquisa e reinserção contemporânea de suas fontes tornam-se mero depósito, memória cumulativa, onde há muitas informações, mas pouca conexão com as vivências presentes dos grupos aos quais pertencem. Segundo Aleida Assmann, “a memória cumulativa pode ser vista como um depósito de provisões para memórias funcionais futuras” (ASSMANN, 2011, p. 153), e é assim que, a partir dos estudos sobre essas fontes materiais, que temos a possibilidade de transformar essas informações em conhecimentos, ou seja, trazê-las para a memória funcional, aquela conectada ao presente e necessária para a manutenção de uma cultura que, de outra forma, poderia se perder.

Gostaríamos aqui de lembrar duas dentre tantas formas possíveis de transformação das fontes musicais em memória, ou, como foi dito acima, transformação de memória cumulativa dos acervos musicais em memória funcional: primeiro, o estudo das práticas musicais através de informações diversas contidas nas fontes e, segundo, a edição de partituras para a performance contemporânea.

Sobre a primeira possibilidade, podemos pensar que uma fonte musical traz

muito mais informações do que o texto propriamente musical expresso no pentagrama. A partir de uma fonte é possível conhecer detalhes da prática musical de uma época, como instrumentações utilizadas, nomes de copistas, compositores e intérpretes, além de outras informações construídas a partir da análise, por exemplo, da distribuição de diferentes fontes relativas a uma mesma obra em variados locais, apontando para a circulação de determinada música em determinados ambientes.

Quanto à segunda forma – edição para performance contemporânea das obras de um acervo – podemos dizer que ela talvez seja a única capaz de realmente preservar a obra musical. E aqui devemos retomar os pontos apresentados na primeira parte deste texto, quando apontamos a proximidade entre música e memória a partir da nomeação, da enunciação. O fator temporal da música é o que permite pensar sua preservação a partir de sua enunciação, ou seja, a partir da performance. A interpretação hoje destas obras do passado é a possibilidade de manifestação e preservação da memória musical. A performance é o próprio tempo de manifestação das Musas que podem novamente fazer-se ouvir. Assim como o canto aédico, a performance é uma alternância de ausência e presença, um lembrar e esquecer, um ir e vir do som.

A título de encerramento, podemos dizer que, seja pelo caminho escolhido para este trabalho – cujo fio de Ariadne foi a transformação na relação entre música e memória trazida pela escrita – ou por outros tantos caminhos possíveis, é essencial pensar sobre os acervos de forma crítica, questionando suas origens e sua inserção em nossos dias, já que, somente criando conexões entre eles e a nossa realidade atual poderemos falar em preservação da memória musical ou em salvaguarda do patrimônio musical.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2011.

CANDAU, Joël. Bases antropológicas e expressões mundanas da busca patrimonial: memória, tradição e identidade. **Revista Memória em Rede**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 43–58, 2009.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVARERO, Adriana. **Vozes plurais: filosofia da expressão vocal. Tradução de Flavio Terrigno Barbeitas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

EZQUERRO-ESTEBAN, Antonio. Desafios da Musicologia Panhispanica na atualidade: uma reflexão. In: ROCHA, Edite; ZILLE, José Antonio Baeta (Org. .. (Eds.). **Musicologia[s]**. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2016.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva nos músicos. In: **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990. p. 161–188.

JARDIM, Antonio. **Música: vigência do pensar poético**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

LACERDA, Fernando. Patrimônio arquivístico-musical no Brasil: os desafios interdisciplinares da preservação e difusão da memória musical de tradição escrita. **Acesso Livre**, [s. l.], n. 6, 2016. Disponível em: <<https://revistaacessolivre.files.wordpress.com/2015/09/fernando-duarte.pdf>>

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP.**, [s. l.], p. 7–28, 1993. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury.. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP.**, São Paulo, p. 7–28, 1981. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate. A Era das Musas: A Música na Poesia Antiga. **Revista Terceira Margem**, [s. l.], n. 25, p. 233–257, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaterceiramargem.letras.ufrj.br/index.php/revistaterceiramargem/article/view/113>>

ROSÁRIO, Cláudia Cerqueira Do. O Lugar mítico da memória. **Revista Morpheus**, [s. l.], n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www4.unirio.br/morpheusonline/Numero01-2000/claudiarosario.htm>>

SCHUTZ, Alfred. Fragments on the Phenomenology of Music. **Journal of Musicological Research**, [s. l.], v. 2, n. 1–2, p. 5–71, 1976.

TORRANO, Jaa. **Teogonia: a origem dos deuses**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

MEMÓRIA MUSICAL PRESERVADA NA DEMÊNCIA SEMÂNTICA: UM ESTUDO PRELIMINAR

Cybelle Maria Veiga Loureiro

Universidade Federal de Minas Gerais
Musicoterapia -EM-UFMG

Trabalho apresentado no XXVIII Congresso da ANPPOM - MODALIDADE: COMUNICAÇÃO / SIMPÓSIO (Semântica Cognitiva e Criação Musical)

RESUMO: A demência semântica (DS) é uma síndrome clínica do grupo das degenerações lobares frontotemporais. Há evidências de que a memória semântica para a música pode ser relativamente poupada na DS, o que foi estudado como possível uso da música para reconhecer a distribuição neuroanatômica da doença e outros aspectos da comunicabilidade musical na DS. Relatamos o caso de uma paciente com idade de 57 anos, com diagnóstico DS, que foi submetida a técnicas de musicoterapia neurológica na linguagem e discurso. Após análises do conteúdo de vídeo-gravações, verificamos que respostas propositadas e verbalizações espontâneas, foram manifestações de comunicabilidade propiciadas pela música.

PALAVRAS-CHAVE: Demência semântica. Musicoterapia neurológica. *Semântica musical*. *Memória musical*.

TITLE: MUSICAL MEMORY PRESERVED IN SEMANTIC DEMENTIA: A PRELIMINARY STUDY

ABSTRACT: Semantic dementia (DS) is a clinical syndrome of the group of frontotemporal lobar degenerations. There is evidence that semantic memory for music can be relatively spared in DS, which has been studied as a possible use of music to recognize the neuroanatomic distribution of the disease and other aspects of musical communicability in DS. We report the case of a patient aged 57 years, with DS diagnosis, who was submitted to neurological music therapy techniques in speech and language. After analyzing videotapes we verified that intentional responses and greater spontaneous verbalization were manifestations of communicability provided by music.

KEYWORDS: Semantic dementia. Neurological music therapy. Musical semantics. Musical memory.

1 | INTRODUÇÃO

A demência semântica (DS) é uma doença neurodegenerativa, caracterizada por perda progressiva de memória semântica, tanto nos aspectos verbais como nos não verbais. É uma forma progressiva primária

de afasia caracterizada por memória semântica prejudicada que afeta a nomeação do confronto e a interpretação do significado da palavra e do objeto (Weinstein e colegas 2011). *Semântica* é uma palavra que tem origem no grego *semantikos*, termo que pode ser traduzido como “aquilo que tem sentido”. *Demência* é uma doença mental caracterizada por prejuízo cognitivo que pode incluir alterações de memória, desorientação em relação ao tempo e ao espaço, raciocínio, concentração, aprendizado, realização de tarefas complexas, julgamento, linguagem e habilidades visuais-espaciais (Associação Brasileira de Alzheimer, 2018). O termo “demência semântica” (DS) foi empregado pela primeira vez em 1991 e se refere a uma das três síndromes clínicas possíveis dentro do espectro das degenerações lobares frontotemporais, categoria que representa a terceira causa mais comum de demência cortical. Na DS há uma perda progressiva de memória semântica e uma atrofia dos lobos temporais (incluindo o polo temporal e giro temporal inferior e médio) e a amígdala. São também indicadores de DS lesões nas porções anteriores do giro parhipocampal, e o giro fusiforme (Johnson et al., 2011). Para Patel (2014) a *memória semântica* “refere-se à memória de significado, compreensão, conhecimento geral sobre o mundo e outro conhecimento baseado em conceito, não relacionado a experiências específicas. Patel cita a conceituação de Tulving, (1985, 2001) de que “o nível de consciência associado à memória semântica é “noético” porque é independente da codificação do contexto e da relevância pessoal”. Para Batola e Coane (2008) a memória semântica refere-se ao enorme depósito de informações que os humanos têm prontamente acessível. O capítulo das autoras *Cognitive Psychology of Memory* fornece uma visão geral do desenvolvimento da teoria e da pesquisa empírica que investiga a natureza da memória semântica.

As correlações neurais subjacentes à memória semântica musical obtidas através de 3 estudos em imagem PET realizado por Groissard e colegas em 2009 revelaram um maior envolvimento da parte anterior do lobo temporal. Com relação às observações clínicas obtidas nesses estudos e aos dados de neuroimagem, o léxico musical e a memória semântica mais amplamente musical, parece ser sustentado por uma rede cerebral temporo-pré-frontal envolvendo as regiões cerebrais direita e esquerda. Os autores hipotetizaram que essas regiões do hemisfério direito se referem particularmente aos “traços melódicos perceptivos de melodias familiares”, enquanto que as áreas esquerdas estariam ligadas ao “acesso de atributos semânticos e memórias associativas (conhecimento de estilo ou informação pessoal relacionada a uma melodia particular), envolvidos no sentimento de familiaridade”. Para os autores, no hemisfério esquerdo, essa rede é amplamente comum à base neural classicamente apresentada para a memória semântica verbal.

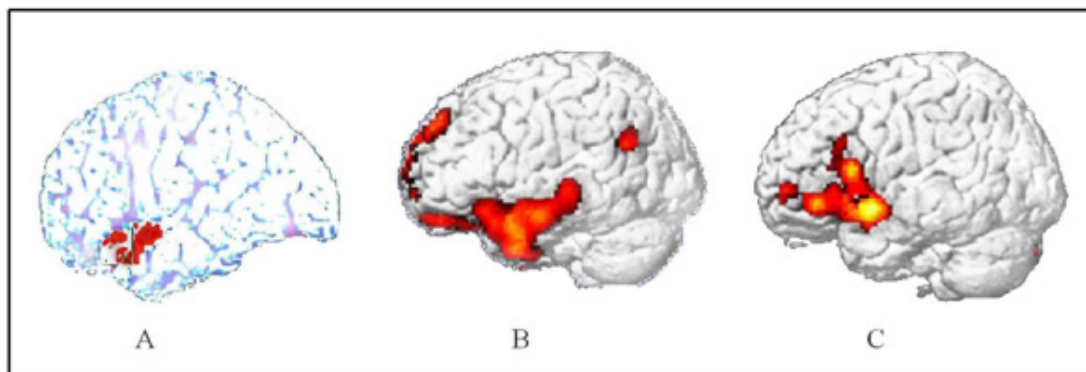


Figura 1. Ativações semânticas musicais de 3 diferentes paradigmas de PET neuroimagem

A. Familiaridade vs Pitch, Ritmo e Tarefas de Timbre (Platel et al. 1997). B. Semântica vs tarefas de referência (Platel et al. 2003). C. Comparação entre memória de congruência semântica e tarefas de referência do presente estudo (Groussard et al., 2008 e este artigo). Adaptado de Groussard, M et al. "Neural correlates underlying musical semantic memory" *Annals of the New York Academy of Sciences* vol. 1169 (2009): 278-81.

2 | DEMÊNCIA SEMÂNTICA E MÚSICA

Johnson (2011) cita Peretz e colegas (2005), que se referem aos processos cognitivos mais comuns desencadeados pela música, como sendo a avaliação discriminativa de familiaridade, ou não de uma melodia ou trecho musical. Para esses autores o reconhecimento de uma música como sendo familiar, depende de vários níveis de processamento, incluindo processos perceptuais básicos que extraem notas (pitch) e ritmo, bem como processos de ordem superior que associam sequências de padrões de movimentos de membros inferiores e padrões temporais de memórias a longo de prazo. Já existem evidências consideráveis que tanto os lobos temporais e frontais estão envolvidos nesse processo cerebelar que dão suporte ao processamento tonal em humanos. Johnson (2011) cita também Stewart, e colegas (2006) que em seus estudos descrevem que lesões no hemisfério esquerdo levaram os indivíduos a perda da memória de músicas familiares e baixa ou nenhuma aprendizagem de novas melodias. Porém, pacientes com lesões no hemisfério direito tiveram vários tipos de dificuldades melódicas mas não no que se refere ao reconhecimento e nomeação de melodias familiares e reconhecimento de melodias recentemente aprendidas que permaneceram intactas.

O estudo de Weinstein e colegas (2011) foi um dos pioneiros em evidenciar que a memória semântica para a música pode ser relativamente poupada na demência semântica (DS). Esta questão é clínica e neurobiologicamente relevante. Descrevem a música como sendo uma "ilha em potencial significado no mundo cada vez mais sem sentido habitado por pacientes com DS". Afirmam que mais fundamentalmente, a aparente preservação do conhecimento musical, apesar de uma pane modal ("panmodal") e desagregação do conhecimento sensorial e conceitual, é provável que através da música tenhamos uma pista sobre a natureza dos déficits que acompanham a DS. Este estudo investigou o caso do musicista Clive Wearing que mesmo em

estado avançado de DS continuava tocando bem, mas não se lembrava de ter tocado antes em sua vida (https://www.youtube.com/watch?v=c62C_yTUyVg).

Weinstein e colegas (2011) demonstraram que apesar da memória semântica estar profundamente prejudicada para palavras e objetos devido à atrofia do lobo temporal esquerdo, este músico foi criativo e expressivo em demonstrar conhecimento musical preservado. Figura A mostra a ressonância magnética (MRI) do cérebro do sujeito do estudo. demonstrando atrofia temporal anterior esquerda, indicada em vermelho quando comparada com um sujeito controle. Figura B retrata transcrições representativas ilustrando os enfeites não anotados criados pelo sujeito do estudo enquanto tocava uma peça musical desconhecida do período barroco.

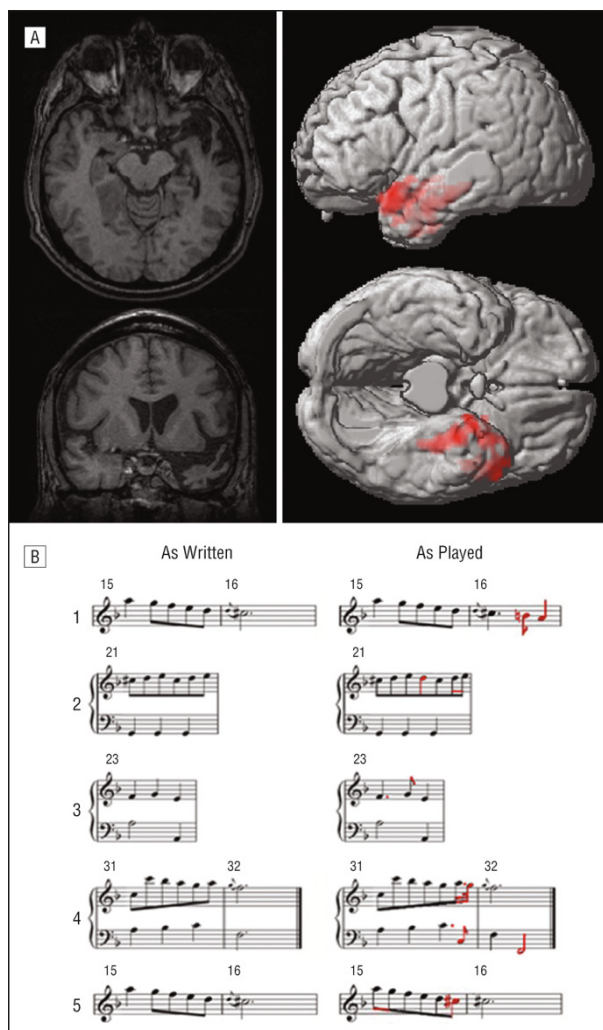


Figura 2. Atrofia cerebral e ornamentos musicais em um caso de demência semântica. Adaptado de Jessica Weinstein, BA, Phyllis Koenig, PhD, Delani Gunawardena, BA, Corey McMillan, PhD, Michael Bonner, BS, and Murray Grossman, MD. Arch Neurol. 2011 February ; 68(2): 248–250. doi:10.1001/archneurol.2010.364.

Vários estudiosos classificam a música com uma linguagem universal entre os humanos. Essa afirmativa vem sendo discutida por músicos, musicólogos e principalmente por musicoterapeutas, neurologistas e por neurocientista quando nos deparamos com patologias neurodegenerativas. O fato é que somos potencialmente e vivencialmente diferentes musicalmente e como afirma Grossman e colegas

(2011), isso pode ser um problema na elaboração de estudos clínicos nessas patologias. Memória semântica musical é geralmente estudada em indivíduos com treinamento musical. Conclusões baseadas em casos dessa natureza não podem ser generalizadas, tendo em vista a existência de DS em indivíduos que não tem conhecimento especializado em música e que se beneficiaram dela. Grossman e colegas (2011) relatam a existência de um único estudo de caso de DS demonstrando habilidade musical preservada e memória semântica em um indivíduo musicalmente destreinado. A música para esses estudiosos ajuda a reconhecer a distribuição neuroanatomica da doença. Para Grossman, no domínio da música, além da memória musical preservada, há um debate sobre a essência do significado musical.

Alguns afirmam que o significado na música emerge diretamente de sua capacidade de refletir emoções. Koelsch (2005) argumenta que existem outros autores que defendem a ideia de que o significado da música está relacionado em parte com a forma ou estrutura da música. Mesmo conceitos abstratos contidos em uma música, derivam seus significados em informações baseadas no mundo da pessoa com DS, sua história musical altamente dependente de imagens dos locais, pessoas e fatos. Acredito que esses estudiosos preferem abordar a distribuição neuroanatomica da DS. Sendo uma doença progressiva, acreditam que nos seus diferentes estágios não somente a memória, ou seja, os lóbulos temporais e demais áreas descritas por Johnson que caracterizam a DS, mas também outros aspectos, como por exemplo, o do reconhecimento de objetos que podem estar ligados ao armazenamento das representações visuais-perceptivas que desempenham um papel crucial no conhecimento de objetos.

O que nos motivou a estudar DS foi a aparente necessidade de comunicabilidade dessas pessoas. Viver em um mundo onde após 2 minutos apenas não se pode lembrar de mais nada do passado, nem poder descreve-lo em palavras e nem o reconhecer em figuras ou fotos. É como um labirinto onde só existe um caminho que pode nos mostrar algum entendimento das coisas, “a música”. No artigo de Nogueira (2006) podemos identificar parte desse fenômeno. Para ele ao “entendermos música, entendemos o objeto intencional da música: a organização que pode ser ouvida na experiência musical”. Essa compreensão organizacional contida em uma música é o que pode representar muito em termos cognitivos e comunicativos na DS. Nogueira afirma que “podemos ainda dizer que ao entendermos a forma musical recuperamos um “conteúdo” mental – temos um entendimento do entendimento” (NOGUEIRA, 2006, pg. 868). Roger Scruton (1997, citado por Nogueira, 2006, pg. 868) considera a transferência de conceitos da vida e do movimento para a música não apenas importante para a nossa escuta musical, mas também adiciona algo ao nosso “entendimento da vida”.

3 | MUSICOTERAPIA NEUROLÓGICA APLICADA À UM ESTUDO PRELIMINAR NA DS

Realizamos um estudo preliminar com o primeiro caso de DS admitida no Instituto Jenny de Andrade Faria do Hospital das Clínicas da UFMG. Todos membros da equipe médica estavam ativamente envolvidos e eu diria que também curiosos em saber como nós musicoterapeutas iríamos abordar esse caso. Todos tinham em mãos os mais recentes artigos indicando preservação da memória musical dessas pessoas. Estávamos diante de uma paciente atendida pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Com idade de 57 anos, sexo feminino, branca, alfabetizada e recentemente admitida no Jenny de Andrade Faria, como portadora de DS em fase inicial. Objetivamos estudar os efeitos de abordagens em Musicoterapia Neurológica (Neurologic Music Therapy-NMT) no Discurso e na Linguagem (Thaut e Hoemberg 2014). Musicoterapia Neurológica – Neurologic Music Therapy – NMT, é definida pelo *Center for Biomedical Research in Music (CBRM)* como a aplicação terapêutica da música nos déficits funcionais, afetivos, cognitivos, sensoriomotores, decorrentes de doenças neurológicas do sistema nervoso humano (<https://nmtacademy.co/about-us/faculty-and-staff/>).

Em levantamento bibliográfico para este estudo não foram encontradas pesquisas específicas em NMT na DS nos bancos de dados da literatura (MEDLINE, LILACS, SciELO, Cochrane, Google Acadêmico). Varias são as técnicas de NMT na reabilitação da linguagem. Nós queríamos ver o efeito específico das técnicas de *Estimulação Musical da Fala* (Musical Speech Stimulation - MUSTIM) e da *Terapia de Entonação Melódica Modificada* (Modified Melodic Intonation Therapy - MMIT). De acordo com Thaut (2005), a técnica MUSTIM é usada no tratamento da afasia, utilizando materiais musicais como canções, ritmos, cânticos ou frases musicais para estimular o discurso não proposicional. O discurso não proposicional seria, por exemplo, a realização ou iniciação de canções familiares já aprendidas, produção espontânea de palavras por meio de associações para eliciar ou moldar a resposta do discurso funcional. No uso do MMIT foram utilizadas frases musicais compostas pelo musicoterapeuta com objetivo de estimular a fala propositada. As frases melódicas criadas buscam se assemelhar ao máximo com a prosódia das frases verbalizadas em altura das notas e ritmo. O MMIT procura tirar proveito máximo das possíveis áreas da linguagem não lesionadas ainda no início das doenças neurodegenerativas (CONKLYN, et al., 2012). Um protocolo de avaliação foi criado para este estudo. Incluímos levantamento das preferências musicais e instrumentais da paciente.

4 | RESULTADOS

Os dados foram coletados através das filmagens de uma única sessão. Os

principais construtos dessa análise foram baseados no modelo linguístico da semântica *descritiva ou sincrônica* – a que estuda o sentido atual das palavras (memória de trabalho ou curto prazo) e a semântica *histórica ou diacrônica* - a que estuda as mudanças que as palavras sofreram no tempo e no espaço (memória a longo prazo). Observou-se que a paciente percebeu a própria dificuldade de expressar-se, manifestando, porém, satisfação ao completar frases musicais e não musicais com palavras. Apresentou logo após a intervenção um desejo maior de verbalização espontânea e interagiu melhor iniciando diálogos. Manifestou com palavras e gestos, vontade de tocar o violão utilizado pelo terapeuta. Esse comportamento ela somente faz em ocasiões muito familiares. As técnicas NMT utilizadas estimularam a verbalização propositada e uma comunicabilidade musical. Portanto, “entender uma música é expressar-se através dela é ter vivido a experiência que foi comunicada (NOGUEIRA 2006). Nogueira refere-se à semântica musical utilizando a expressão *semântica do entendimento musical* no “nível de evento musical”, bem como no “nível de sintaxe musical” (um estudo da forma musical) e no “nível emocional”. Para ele, todos os níveis exigem entendimento, que procede da comunicação da experiência. Sendo assim afirma que, a composição musical é crucialmente determinada pela maneira como participamos de sua comunicação, como a tornamos expressiva e como ela faz sentido para nós. Portanto, entender uma música é ter a experiência que foi comunicada.

5 | CONCLUSÃO

Através dos dados parciais obtidos concluímos que existe a necessidade de um trabalho sistematizado e de um processo quantitativo e qualitativo de avaliação que nos permita buscar pelos efeitos da musicoterapia em promover melhorias na memória e linguagem em pacientes portadores de DS. Concluímos que musicoterapeutas utilizam com grande frequência músicas que são familiares aos seus pacientes. Isso porque sabemos que se essa é uma habilidade que pode estar preservada, nossa observação terá início exatamente nela. Assim estaremos lidando, antes da doença, com o lado saudável do indivíduo. Igualmente importante é saber que um dos processos cognitivos mais comuns desencadeado pela música é a avaliação que o indivíduo faz se uma melodia ou trecho musical é familiar a ele. Para Nogueira, “a música apresenta a percepção ao estimular, primeiramente, nossa sensorialidade auditiva e, a partir disso, nossos recursos cognitivos: ela sugere a “comunicação” dessa apresentação” (NOGUEIRA, 2006, pg. 871).

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Alzheimer. 2018 <http://abraz.org.br/sobre-alzheimer/demencia>.

BATOLA, D.A; COANE, J.H. Cognitive Psychology of Memory I in Learning and Memory: A Comprehensive Reference, 2008. <https://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780123705099>

CAIXETA, Leonardo; MANSUR, Letícia. Demência semântica. Avaliação clínica e de neuroimagem relato de caso. *Arq Neuropsiquiatr*, 63(2-A):348-351. 2005.

Center for Biomedical Research in Music (CBRM).

CONKLYN; NOVAK; BOISSY; BETHOUX; CHEMALI. The effects of modified melodic intonation therapy on nonfluent aphasia: a pilot study. *J Speech Lang Hear Res.*, 55(5):1463-71. 2012.

GROSSMAN, Murray; BONNER, Michael F; WEINSTEIN, Jessica. Dementia. Music and Semantic Dementia. *Arch Neurol*, 68(2):248-250. 2011.

GROUSSARD, Michèle G; VIADER, Fausto; LANDEAU, Brigitte; DESGRANGES, Béatrice; EUSTACHE, Francis; PLATEL, Hervé. Neural correlates underlying musical semantic memory. *Ann N Y Acad Sci*. 2009 Jul; 1169: 278–281.

KOELSCH, S. Neural substrates of processing syntax and semantics in music. *Curr Opin Neurobiol*, 15(2):207-212. 2005.

KOELSCH, S; SIEBEL, W. A. Towards a neural basis of music perception. *Trends Cogn Sci*. 2005.

JOHNSON, Julene K.; CHANG, Chiung-Chih ; BRAMBATI, Simona M.; MIGLIACCIO, Raffaella; GORNO-TEMPINI, Maria Luisa ; MILLER, Bruce L.; JANATA, Petr. Music Recognition in Frontotemporal Lobar Degeneration and Alzheimer Disease. *Cogn Behav Neurol*. Volume 24, Number 2, June 2011. Peretz I, Zatorre RJ. Brain organization for music processing. *Annu Rev Psychol*. 2005;56:89–114. Stewart L, von Kriegstein K, Warren JD, et al. Music and the brain: disorders of musical listening. *Brain*, 129:2533. 2006

NOGUEIRA, Marcos. Semântica do entendimento musical: o viés comunicacional. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília. 2006.

PITEL, Anne-Lise; Eustache, Francis; Beaunieux Helene. *Handbook of Clinical Neurology*. Volume 125, 2014, Pages 211-225. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-62619-6.00013-6>

SCRUTON, Roger. *The aesthetics of music*. New York: Oxford University Press. 1997

THAUT, M. H. *The Future of Music in Therapy and Medicine. The Neurosciences and Music II: From Perception to Performance*, Leipzig, Germany: The New York Academy of Sciences, 303-308. 2005.

THAUT, M. H.; HOEMBERG, Volker. *Handbook of Neurologic Music Therapy*. Oxford University Press. 2014.

WEINSTEIN, Jessica; KOENIG, Phyllis; GUNAWARDENA, Delani; MCMILLAN, Corey; BONNER, Michael; GROSSMAN, Murray. Preserved Musical Semantic Memory in Semantic Murray. *Arch Neurol*. 68(2):248-250. 2011.

SOBRE A ORGANIZADORA

Claudia das Chagas Prodossimo - Musicoterapeuta (Faculdade de Artes do Paraná) e psicóloga (Universidade Federal do Paraná), com especialização em Gestão de Pessoas (FAE Business School). Experiência nas áreas de educação infantil e especial, avaliação e reabilitação cognitiva, atuando com a música e suas relações. Atualmente, Secretária da Associação de Musicoterapia do Paraná, tendo atuado também nas gestões 2006-2008 e 2015-2016. Hoje psicóloga organizacional e do trabalho do Serpro, desenvolvendo projetos voltados para saúde e qualidade de vida do trabalhador e gestão de pessoas. Participação e organização de eventos nas áreas de musicoterapia e neuropsicologia.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-484-9

