

Processos Educacionais e Artísticos da Performance Musical: Uma Prática com Propósito



**Cláudia de Araújo Marques
Renato Gonçalves de Oliveira
(Organizadores)**

Atena
Editora

Ano 2019

Processos Educacionais e Artísticos da Performance Musical: Uma Prática com Propósito

Cláudia de Araújo Marques
Renato Gonçalves de Oliveira
(Organizadores)

Atena
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
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. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª 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 Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P963	Processos educacionais e artísticos da performance musical [recurso eletrônico] : uma prática com propósito / Organizadores Cláudia de Araújo Marques, Renato Gonçalves de Oliveira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-819-9 DOI 10.22533/at.ed.199192811 1. Música – Instrução e estudo. 2. Música – Prática de ensino. I. Marques, Cláudia de Araújo. II. Oliveira, Renato Gonçalves de. CDD 780.7
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de pesquisas sobre *performance* musical, com ênfase no processo educacional e artístico. Os capítulos trazem textos de diversificados autores, pesquisadores, pensadores, com colaboração significativa acerca de temas relativos à preparação das práticas musicais, tendo o ápice artístico performático como objeto de estudo. Para tal, algumas subáreas serão consideradas, pois traremos uma reflexão da *performance* como prática expandida no campo musical. Assim, pensando num prisma multifacetado, não exaurindo a capacidade de fazer uso da palavra, a *performance* compartilha conhecimentos com a cultura, filosofia, história, psicologia, artes cênicas, sociologia, dentre outros saberes.

Alguns questionamentos sobre a *performance* ainda pairam em nossas mentes. Em um tempo que discussões sobre música e *performance* tem sido alvo dos debates calorosos no assunto, se busca o entendimento da construção pluralista desta temática, não obstante à abordagem conceitual, mas aquela que ultrapassa o domínio máximo das disciplinas que tentam mensurá-la. Algumas reflexões vêm de encontro às necessidades do instrumentista enquanto *performer*; outras, bem específicas para o conhecimento repertório; ainda outras, realçam a interdisciplinaridade da *performance* musical.

Desta forma, esse livro é fruto de uma investigação que não se limita à *performance* pura, mas surge da necessidade do entendimento sobre a amplitude do tema, as subáreas que a compõem, os conteúdos e suas variáveis. Acreditamos que desta forma, as inquietações sejam amenizadas, cada qual nas particularidades que aprouver o leitor, sendo a pesquisa, a fonte elucidativa para a compreensão da construção da *performance*.

Cláudia de Araújo Marques
Renato Gonçalves de Oliveira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ANALISANDO <i>PERFORMANCE</i> : UMA PRÁTICA COM PROPÓSITO	
Cláudia de Araújo Marques Gina Denise Barreto Soares	
DOI 10.22533/at.ed.1991928111	
CAPÍTULO 2	16
REFLEXÃO ACERCA DA SINGULARIDADE DA <i>PERFORMANCE</i> DO TEXTO A PARTIR DO ESTUDO DO CICLO MÁRIO QUINTANA DE MARCELO RAUTA	
Renato Gonçalves de Oliveira Evandro Santana	
DOI 10.22533/at.ed.1991928112	
CAPÍTULO 3	27
<i>QUATRO PEÇAS PARA CLARINETA E PIANO</i> DE OSVALDO LACERDA: UM ESTUDO ANALÍTICO PARA SUA INTERPRETAÇÃO	
Marcelo Trevisan Gonçalves Joel Luis Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.1991928113	
CAPÍTULO 4	43
TRÊS CANTOS DO <i>SANSARA</i> DE ERNANI AGUIAR: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA	
Renato Gonçalves de Oliveira Cláudia de Araújo Marques Graciano Arruda	
DOI 10.22533/at.ed.1991928114	
CAPÍTULO 5	52
MÚSICA BARROCA AO PIANO	
Patrícia Marinho Mol	
DOI 10.22533/at.ed.1991928115	
CAPÍTULO 6	61
OBRAS PARA PIANO SOLO DE FRANCISCO BRAGA	
Janne Gonçalves de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.1991928116	
CAPÍTULO 7	71
EDIÇÕES MUSICAIS: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E METODOLÓGICAS	
Willian da Silva Lizardo	
DOI 10.22533/at.ed.1991928117	
CAPÍTULO 8	79
ATIVIDADE DOCENTE: TRABALHOS COMPARTILHADOS E RESULTADOS DE UMA PRÁTICA MUSICAL ABRANGENTE	
Marcelo Rodrigues de Oliveira	

Michele de Almeida Rosa Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.1991928118

CAPÍTULO 9 93

ENSINANDO E COMPREENDENDO A TROMPA: UMA OBSERVAÇÃO ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE QUATRO PROFESSORES

Ricardo Ferreira Lepre

Eduardo Gonçalves dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.1991928119

CAPÍTULO 10 103

INTRODUÇÃO AO ACOMPANHAMENTO HARMÔNICO FEITO PELA GUITARRA E SUA RELAÇÃO COM OS MÉTODOS DE ENSINO DO INSTRUMENTO

Fábio Pestana Calazans

DOI 10.22533/at.ed.19919281110

CAPÍTULO 11 117

MÚSICA POPULAR BRASILEIRA NA HARPA SINFÔNICA: DESAFIOS DE UMA NOVA ABORDAGEM

Glaucia Lourenço da Silva Castilhos

DOI 10.22533/at.ed.19919281111

CAPÍTULO 12 127

A BATERIA E O CONGO: CULTURA E CRIATIVIDADE

Thiago Josis Vieira Ramos

DOI 10.22533/at.ed.19919281112

CAPÍTULO 13 143

AS TOADAS DE CONGO – UMA ANÁLISE SOBRE SUA RELEVÂNCIA NA MÚSICA CAPIXABA

Renato Gonçalves de Oliveira

Wilson Olmo Sobrinho

Cláudia de Araújo Marques

DOI 10.22533/at.ed.19919281113

CAPÍTULO 14 153

TIPOS DE ESCRITA DA BATERIA

Eric José Pinto de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.19919281114

CAPÍTULO 15 166

DISCUSSÃO SOBRE TERMINOLOGIA E ANÁLISE RÍTMICA DA PERFORMANCE DOS INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO NO SAMBA

Arthur Teles Leppaus

DOI 10.22533/at.ed.19919281115

CAPÍTULO 16	180
MULHERES RITMISTAS DO G.R.C.E.S. UNIDOS DE JUCUTUQUARA: REFLEXÕES E CRÍTICAS SOBRE A RESITÊNCIA À PARTICIPAÇÃO FEMININA	
Ângela Volpato Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.19919281116	
CAPÍTULO 17	189
PROJETO “MÚSICA NA MATURIDADE” DA FAMES POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL LIBERTADORA POR MEIO DO CANTO CORAL E FLAUTA DOCE	
Raquel Bianca Castro de Sousa Letir Silva de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.19919281117	
CAPÍTULO 18	199
CANÇÕES PARA EMBALAR O SONO: UMA PESQUISA SOBRE OS ACALANTOS	
Cristina Rolim Wolffenbüttel	
DOI 10.22533/at.ed.19919281118	
CAPÍTULO 19	210
ESTUDIO EXPLORATORIO BRASIL-COLOMBIA: AUTO-PERCEPCIONES DE EFICACIA EN PRUEBAS ORALES DE LECTURA MUSICAL	
Pedro Omar Baracaldo Ramírez	
DOI 10.22533/at.ed.19919281119	
CAPÍTULO 20	221
MUSICOTERAPIA, INTERDISCIPLINARIDADE E TERCEIRO SETOR: UMA EXPERIÊNCIA PSICANALÍTICA	
Camila Siqueira Gouvêa Acosta Gonçalves Iara Del Padre Iarema Thomas Rodolfo Brenner	
DOI 10.22533/at.ed.19919281120	
SOBRE OS ORGANIZADORES	230
ÍNDICE REMISSIVO	231

ANALISANDO *PERFORMANCE*: UMA PRÁTICA COM PROPÓSITO

Cláudia de Araújo Marques

Unirio / Faculdade de Música do Espírito Santo
(FAMES)

Vitória – ES

<http://lattes.cnpq.br/3840386592566362>

Gina Denise Barreto Soares

Faculdade de Música do Espírito Santo – FAMES

Vitória – ES

<http://lattes.cnpq.br/7828528972431631>

RESUMO: Este trabalho reflete sobre a *performance* musical, seu significado ontológico e epistemológico. As concepções artísticas dominantes que fazem da *performance* um ato prático são arraigadas em uma estrutura tradicional que, aos poucos tem sido concebida por novos posicionamentos e, conseqüentemente, por processos que fazem dela [*performance*] objeto de estudo para a compreensão das modelagens estruturais e multifacetadas que a cercam que, por sua vez, também caminham para novas concepções tendo algumas práticas performáticas passado pela desconstrução, seguida da interpretação até ao ato da *performance*. Para embasarmos nossas proposições teóricas nos fundamentamos em Cook (2006); Schechner (2006); Taylor (2003); Small (1998). O processo metodológico utilizado foi estudo de caso com abordagem qualitativa, tendo para análise três

performances. A investigação proporcionará aos *performers* da área da música uma reflexão sobre a prática performática, seu propósito e sua arte.

PALAVRAS-CHAVE: *Performance*; Arte; Música; Propósito.

ANALYZING PERFORMANCE: A PURPOSE PRACTICE

ABSTRACT: This work reflects on musical performance, its ontological and epistemological significance. The dominant artistic conceptions that make performance a practical act are rooted in a traditional structure that has gradually been conceived by new positions and, consequently, by processes that make it the object of study for the understanding of structural and multifaceted modeling. that surround it, which, in turn, also move towards new conceptions, having some performative practices passed through deconstruction, followed by interpretation until the act of performance. To support our theoretical propositions we base ourselves on Cook (2006); Schechner (2006); Taylor (2003); Small (1998). The methodological process used was a case study with qualitative approach, having for analysis three performances. Research will provide music performers with a reflection on performance practice, its purpose and its art.

KEYWORDS: Performance; Art; Music;

Purpose.

1 | “SER” OU NÃO “SER” PERFORMANCE? EIS A QUESTÃO

Um fato curioso sobre a *performance* musical nos acompanha enquanto músicos intérpretes. A partir dos estudos realizados sobre o tema, podemos verificar a busca por respostas na tentativa de conhecer ontologicamente o significado da *performance*, ou seja, o simples fato de compreender o que ‘é’ *performance*. Diante da multiplicidade de compreensões sobre o tema, trazemos em questão o conhecimento agregado ao ato performático pelo repertório ou por meio da produção de registros escritos.

A *performance* musical nos faz refletir sobre concepções extra conceituais, se assim podemos pensar, associadas diretamente a sua prática. Não trataremos aqui dos posicionamentos musicológicos tradicionais no que concerne ao lugar da *performance* do mundo da música erudita ocidental, nem das tradições escritas e orais, e bem menos dos posicionamentos dominantes entre improvisação e composição; mas consideraremos a *performance* como prática expandida no campo musical agregada ao conhecimento sobre tal prática. Num prisma multifacetado, a *performance* se configura dentro contexto da cultura, compartilhando conhecimentos de áreas tais como filosofia, história, psicologia, artes cênicas, música, sociologia e tantos outros porém, mesmo apropriando-se de diversas categorias de conhecimento a capacidade de se fazer uso da palavra não se exaure permanecendo sempre um desafio.

Seguindo essa direção, há de se convir que sintetizarmos e chegarmos a um denominador comum quanto ao conceito de *performance* é nos apropriarmos de uma abordagem que não se limita apenas a uma nomenclatura como nos informa Schechner (2006, p. 2):

Os estudos de performance recorrem a e sintetizam abordagens de uma larga variedade de disciplinas, incluindo artes cênicas, ciências sociais, estudos feministas, estudos de gênero, história, psicanálise, teoria *queer*, semiótica, etnologia, cibernética, estudos de área, mídia, teoria da cultura popular e estudos culturais (SCHECHNER, 2006, p. 2).

Muitas conceituações a respeito da *performance* já foram lançadas, entretanto erroneamente para Schechner (2006) que acredita que por tratar a *performance* de uma área do conhecimento multifacetada, é inexecutável qualificá-la, pois os “[...] estudos de *performance* começam onde o domínio máximo das disciplinas termina” (SCHECHNER, 2006, p. 2). Se refletirmos que a *performance* não está atrelada somente às codificações musicais - sendo elas músico, plateia, teatro, palco, amplificamos nossas percepções acerca do palco e do *opus*.

Entretanto, um olhar se volta para o tema da nossa reflexão, a *performance* vista como representação – *mimesis*. Schechner (2006, p. 166) faz a seguinte afirmação:

Na Poética, Aristóteles argumenta que a tragédia é uma 'mimesis de uma prática' (uma ação) de magnitude suficientemente grande para ter um começo, um meio e um fim. Exatamente o que Aristóteles entende por mimesis (imitação) tem sido objeto de muita discussão ao longo dos séculos. Atualmente, a maioria dos comentaristas concorda que Aristóteles não quis dizer literalmente mimesis (imitação), mas algo como um processo artístico específico de representação.

Por assim conduzir o sentido da representação exercida por uma ação concebida por um anseio transformador, ideológico, “que carrega a possibilidade de desafio, mesmo auto desafio, dentro dela” (TAYLOR, 1991, p. 15), por não haver a pretensão de nenhum tipo de ideologia, os eventos musicais vão além das propostas da Arte do Belo, aproximando-se da proposta crítica, aquela que estimula argumentar o pressuposto uso da arte para determinado fim, “[...] que se relacione mais com a verdade do que apenas com a beleza, que seja um saber e não o excitante de nossos afetos, de nossas emoções” (HEGEL, 1965, p. 34).

A propósito, Lacoste (1986, p.25) informa que o gosto é a "faculdade de julgar o belo", portanto, não passa de um julgamento. Ao tratarmos dos conceitos de julgamento acerca do belo e do sublime à luz de Kant (1781), consideraremos a sua obra *Crítica da faculdade do juízo* em que propõe o que ele denomina de analítica da beleza composta de quatro aspectos, são eles: qualidade, quantidade, relação e modalidade, ainda que o juízo possa ser *altruísta*, não necessariamente havendo interesse da presença real do objeto que acredita ser belo nem ao menos no prazer que se sente ao julgar.

Heidegger em seu livro “a doutrina kantiana do belo – sua interpretação equivocada por meio de Schopenhauer e de Nietzsche” sobre Nietzsche informa a conotação da palavra “desinteresse” mostrando sua importância através do antônimo da mesma. Mattoso (2011) imprime de uma forma clara o pensamento de Heidegger ao informar que “a palavra interesse remonta a algo que possui uma importância para um sujeito, [ou seja], ter interesse por alguma coisa significa querer este algo para si, colocá-lo à sua disposição” (MATTOSO, 2011, p. 27). Assim, a ligação que temos com o objeto através do juízo do gosto não pode ser colocado pelo interesse, mas puramente pelo belo por si só que transfigura uma relação de desinteresse.

O que o juízo “isto é belo” exige de nós jamais pode ser um interesse [...] para chamarmos algo belo precisamos deixar aquilo mesmo que vem ao nosso encontro vir até diante de nós puramente como ele mesmo [...] Não podemos contabilizá-lo de antemão em vista de algo diverso, em vista de nossas metas e intuítos, de um possível gozo e de uma possível vantagem (HEIDEGGER, 2007, p. 100).

No segundo aspecto da análise de Kant atrelada à quantidade, o pensamento *global* é apresentado porque é creditado ao ser humano possuir aptidão necessária para julgar, assim se o sujeito é dotado das faculdades da imaginação e do entendimento e se mostra capaz de julgar o belo, por conseguinte qualquer pessoa estará preparada para julgar a beleza se dispõe das faculdades referidas.

Ora, aqui se deve notar, antes de tudo, que uma universalidade que não se baseia em conceitos de objetos (ainda que somente empíricos) não é absolutamente lógica, mas estética, isto é, não contém nenhuma quantidade objetiva do juízo, mas somente uma para a qual também utilizo a palavra validade comum <Gemeingültigkeit>, a qual designa a validade não da referência de uma representação à faculdade do conhecimento, mas ao sentimento de prazer e desprazer para cada sujeito (KANT, 2001, p. 59).

Em terceira instância temos a análise da beleza atrelada à relação aliada à *intencionalidade*, pois o juízo passa pelo pensamento de que o objeto pode ter um fim quando ligado ao sujeito, mesmo quando não estabelecemos esse fim. Kant afirma “a beleza é a forma da conformidade a fins de um objeto, na medida em que ela é percebida nele sem representação de um fim” (KANT, 2005, p. 82). Na beleza existe uma finalidade sem fim, pois ela concorda com o equilíbrio das faculdades do sujeito, sem um fim no objeto ou na sensibilidade (MATTOSO, 2011).

Em último momento acerca do julgamento do gosto, ligada à análise da modalidade, o pensamento que emerge é a necessidade de julgar o belo, sendo necessário que todos os sujeitos tenham condições facultativas para exercerem seus julgamentos da mesma forma, ou seja, podemos definir o gosto como "uma faculdade de julgar de um objeto em relação com a livre legalidade da imaginação" (KANT, 2005, p. 80).

Depois de refletirmos sobre o julgamento do gosto na tentativa de aferirmos o belo à *performance*, levantamos um outro parâmetro que nos leva a analisar o que denominamos o que funciona como *performance*. Você é capaz de olhar e fazer um julgamento e conceber aquele objeto artístico autônomo de acordo com a sua estrutura interna que, dotado de lógica e coerência, apraz suas expectativas? Se você em algum momento teve essa sensação, possivelmente vivenciou a verossimilhança, ou seja, a concepção que a arte tem de constituir correspondências com o real. Ou proferidos pelas palavras de Schechner (2006, p. 38) ao afirmar: “alguma coisa ‘é’ uma *performance* quando o contexto histórico e social, a convenção, o uso e a tradição dizem que é”.

Portanto, as técnicas constituídas que exercerão atribuição analítica ao evento performático precisarão estar com seu aporte metodológico bem sistematizado quanto aos procedimentos, pois analisando as palavras de Schechner, chegamos à conclusão que: alguma coisa ‘é’ concebida *performance* a partir do ‘como’, ‘onde’ e ‘quando’ essa coisa advém.

Performances funcionam como atos vitais de transferência, transmitindo saber social, memória e sentido de identidade, através de ações reiteradas, ou o que Richard Schechner tem chamado ‘comportamento duas-vezes-realizado’. ‘Performance’, em determinado nível, constitui o objeto/processo de análise dos Estudos de Performance, isto é, as muitas práticas e eventos – dança, teatro, ritual, protestos políticos, funerais – que envolvem comportamentos teatrais, ensaiados, ou adequados a um evento convencional. Essas práticas são usualmente

enquadradas fora daquelas que as rodeiam para constituir um discreto foco de análise. Muitas vezes, esta diferenciação forma parte da própria natureza do evento – uma dança determinada ou um protesto político têm um princípio e um fim, não sucedem contínua ou associadamente dentro de outras formas de expressão cultural. Dizer que alguma coisa é uma performance equivale a uma afirmação ontológica, embora completamente localizada. O que uma sociedade considera uma performance pode não ser um evento em outro lugar (TAYLOR, 2003b, p. 2 -3).

Ressaltamos que Schechner (2006) e Taylor (2003b) trazem dois pensamentos convergentes. Taylor (2003b) concebe *performance* como um significado ontológico ‘é’ e epistemológico ‘como’ e analisá-las também faz parte de diferentes concepções, onde “a tensão entre o ontológico e o construído é mais ambígua e construtiva, destacando o campo de entendimento da *performance* como, ao mesmo tempo, ‘real’ e ‘construído’” (Ibid. p. 279).

Sobre o olhar ontológico e epistemológico da questão, Nunes (2005, p.92) traz uma síntese clara sob a visão de Taylor, “poderíamos dizer que toda ação humana é (visão ontológica) *performance*, mas como (visão epistemológica) olhamos para uma determinada ação, em relação a outras ao seu redor, é o que vai constituir o que de fato poderá ser chamado ou não de performance”.

2 | MÚSICA ENQUANTO *PERFORMANCE*

Em se tratando do ato performático e sua preparação, podemos considerar como um resultado de decisões que envolve disciplina e desenvoltura. Desde o surgimento dos primeiros estudos sobre a performance, diversas concepções foram elaboradas constituindo assim esse campo de conhecimento configurado por variadas reflexões e interpretações. O primeiro apontamento que iremos trazer à baila tem sua raiz na linguagem ao pensar na *performance* enquanto reprodução, resultando em uma prática subalterna, ou pensando na música como um ato que consiste em “simplesmente tocar”; enquanto a própria linguagem discrimina o pensamento que quando você “interpreta alguma coisa”, “[...] você apresenta uma *performance* ‘de’ alguma coisa” (COOK, 2006, p.6).

Música enquanto *performance* foi compreendida nos idos de 1990 pela musicologia como um ritual que representava transcendentemente as obras como consequência de uma ideologia social, que a priori deveriam ser entendidas inerentemente como uma prática significadora, para tanto pensar em música dentro de um padrão litúrgico em um ambiente propício para tal, é refletir nos cortesãos e no império (COOK, 2006).

Esse pensamento eclodiu na própria evolução dos paradigmas performáticos dentro da própria área do conhecimento. Padrões especulativos e musicológicos predominavam aos multiculturais afastando as modelagens das tendências contemporâneas. Por outro lado, o pensamento de ter a música como produto nos

inflaria a supremacia colonizadora penhorando nossa arte em caráter superior. Por fatos citados desse arquétipo, os conceitos estão arraigados e foram evidenciados pelo “*status* e pelos métodos da filologia e da literatura” (Ibid. p.7). O pensamento que nos cercou durante anos foi retido a uma exaltação à poesia (sua concepção literal e performática), orientado pela tradição das obras musicais, contudo, que as mesmas fossem canal de transmissão de mensagens fidedignas do compositor ao público.

Sendo a crítica cultural um ato de novos posicionamentos frente às concepções ritualísticas, a *performance* surge como um indicativo de desconstrução. Assumindo as palavras de Martin (1993) citado por Cook (2006) “As performances ao contrário das partituras, estão no coração do mundo do ouvinte [enquanto que] as obras musicais, no mundo dos ouvintes, simplesmente não existem” (MARTIN, 1993, p. 121-123 apud COOK, 2006, p. 8).

Para uma reformulação dos preceitos, precisamos nos ater às novas ideias e estar susceptíveis a refleti-las. Nettle (1983) indaga sobre a existência dos elementos musicais universais em música e diz que mais importante é o valor que se vincula ao elemento durante os processos de acolhimento à *performance*. Para que esses elementos sejam escolhidos, mais que rapidamente lembramos das palavras de Small (1998, p. 51) “uma *performance* não existe para que obras musicais sejam apresentadas, mas pelo contrário, obras musicais existem para que o *performer* tenha algo para interpretar [*perform*]”.

3 | DIALOGIAS DA PERFORMANCE MUSICAL

O conceito de obra musical aqui abordado pode se ater ao de uma composição musical, representada pela escrita musical consolidada pela partitura e pelo som. Quanto à *performance* musical, a trataremos na concepção de Schechner (2006), que não se limita ao palco e ao *opus*. Para Bakhtin (1992 apud TODOROV, 1984, p. 40) “Cada elemento da obra se compara com um fio juntando seres humanos. A obra como um todo é o conjunto destes fios, que cria uma interação social complexa e diferenciada entre as pessoas que estão em contato com ela”, tomando a obra como um enunciado, uma interação

A visão de Barthes sobre a obra está em seu contexto de origem, que leva ao autor a analisar a obra a partir de todas as dialogias relacionadas às pessoas que entram em contato com a obra. Nesse pensamento que ele embasa a sua teoria de “conjunto de fios”.

Bakhtin (1992) expõe seu pensamento quando anuncia que a *performance*, quando pensamos nela a partir de uma composição musical, se torna um discurso entre o autor, leitor, intérprete e apreciador. Os fios da interação social tornam a obra artística única, porém com muitas interpretações (SEIBERT, 2010). Desta feita o compositor e intérprete são cocriadores, e o intérprete e ouvinte, cocontempladores,

resultando em uma rede de interações sociais.

A comunicação através da composição musical pode ser mostrada como um modelo de *mimese* da obra, porém a *performance* musical de uma composição pré-existente nos mostra o grau complexo da atividade, portanto “cumpre vincular a obra [...] (e o artista) à sua origem [...], e procurar a essência da arte na verdade que se manifesta e não em alguma produção que se oporia à natureza” (LACOSTE, 1986, p. 82).

No que tange às relações dialógicas ao redor da composição de uma obra musical, assim como esperado, existe um diálogo do compositor com os enunciados anteriores, orientando sua obra ao outro. Assim, pode haver a exploração intencional da intertextualidade ou não haver preocupação com ela, deixando que os textos dialoguem entre si sem interferência consciente do compositor. A composição pode ser uma maneira de se expressar, em resposta às experiências de vida, ou até mesmo dirige-se à indefinição ou idealização do outro. Também pode haver a imaginação de destinatários específicos por parte do compositor, o que possibilita maior influência do destinatário no discurso.

Com relação ao dialogismo presente em torno da interpretação da composição pelo músico-intérprete, o mesmo age como leitor da partitura, ou até mesmo uma espécie de ouvinte do discurso da composição. É esperado que a atitude do músico frente a composição seja responsiva ativa. No estudo da partitura, algum significado do discurso é percebido pelo músico que opta por assumir a concordância total, parcial ou fazer adaptação do discurso para que se torne seu. Mas também pode representar enquanto veículo ou ator, de melhor forma possível o que é entendido por ele como a intenção do compositor para com o discurso.

As opções de interpretação são frequentemente resultado do diálogo entre a *performance* atual e *performances* anteriores, sendo elas do mesmo intérprete ou não. A compreensão responsiva ativa é materializada na performance. Dentro das relações dialógicas que permeiam o encontro entre o músico-intérprete e o ouvinte, é possível que o músico oriente seu discurso para que vá de encontro ao ouvinte, do mesmo modo como o locutor normalmente vai ao encontro do ouvinte em um anunciado, de acordo com Bakhtin.

Frequentemente o músico se contenta com a própria experiência de criar o discurso, sendo assim, ele se contenta com o diálogo real ou imaginado com o compositor, com os músicos parceiros e intertextual na composição.

4 | ANÁLISES PERFORMÁTICAS, TRÊS OLHARES

Em uma perspectiva prática iremos analisar três *performances* sobre uma mesma música, considerando o objeto, a música enquanto *performance*, a verossimilhança artística e a contextualização cultural. A canção escolhida para as três *performances* apresentadas é *The Star Spangled Banner*, o hino americano.

Em 1814, no dia 14 de setembro, no Fort McHenry em Baltimore, soldados

americanos hasteiam a enorme bandeira americana, comemorando assim a vitória sobre as forças britânicas na Guerra de 1812. No mesmo dia em que homenagens ao país e a bandeira foram declaradas, Francis Scott Key se encontrava a bordo em um navio e enquanto esse prosseguia para atracação, Key conseguiu ver a bandeira americana imponente hasteada sobre o Fort McHenry. Os navios britânicos partiam em retirada de Baltimore e Key se deu conta de que os Estados Unidos haviam sobrevivido à batalha. Esta cena foi impactante para Francis e nesse momento tomado de emoção escreveu uma letra dedicada à bandeira como símbolo da vitória e resistência da América.

A letra de Francis Scott Key elevou o espírito da nação durante a Guerra de 1812. Ele a escreveu acompanhado pela música *To Anacreon in Heaven*, composta por John Stafford Smith, melodia britânica bem conhecida do século XVIII. A música de Key tornou-se novamente popular durante a Guerra Civil americana e, já no início dos anos de 1900, era parte permanente de celebrações e cerimônias públicas. Em 1931, o Congresso transformou *The Star-Spangled Banner* no hino nacional dos EUA. Ao longo dos anos, os americanos vêm adaptando através de diferentes *performances* a música a contemporaneidade, expressando tanto seu gosto cultural como seu patriotismo.

Segue a letra original e a tradução de *Star-Spangled Banner*, por Francis Scott Key, para a apreciação.

The Star-Spangled Banner

Oh, say, can you see, by the dawn's early light,

(Oh, diga! Você pode ver, pelas primeiras luzes do amanhecer)

What so proudly we hailed at the twilight's last gleaming?

(O que tão orgulhosamente saudamos nos últimos lampejos do crepúsculo?)

Whose broad stripes and bright stars, thro' the perilous fight;

(Cujas faixas largas e estrelas luminosas, durante a luta perigosa)

O'er the ramparts we watched, were so gallantly streaming.

(Sobre as muralhas que observamos, eram tão imponentes.)

And the rockets red glare, the bombs bursting in air,

(E o clarão vermelho dos foguetes, as bombas explodindo no ar,)

Gave proof through the night that our flag was still there.

(Deram-nos prova durante a noite de que nossa bandeira ainda estava lá.)

Oh, say, does that star-spangled banner yet wave

(Oh, diga! Aquela bandeira coberta de estrelas ainda acena)

O'er the land of the free and the home of the brave?

(Sobre a terra do livre e o lar dos valentes?)

4.1 Performance Jimi Hendrix

Iniciaremos na data de 18 de agosto de 1969, no festival de Woodstock, Jimi Hendrix subiu ao palco e tocou por duas horas para um público estimado em 200.000 fãs que o assistiram no fechamento do festival em uma performance inesquecível da

sua versão de guerra do hino *The Star Spangled Banner* que não foi uma *performance* isolada, mas parte de um *medley* que incluiu *Voodoo Chil (Slight Return)* e *Purple Haze*. Esse registro se encontra nos canais de vídeo do *youtube* e já revela um estilo altamente próprio de Hendrix, com direito a efeitos de pedaleira; alavanca de distorção, *sustain* e um *vibrato* extenuante que nos remete aos bombardeios, ataques aéreos de Napalm no Vietnam. O famoso e mais bem pago roqueiro da época imprimiu ali indicadores de um possível protesto político e ideológico quanto ao uso da substância *napalm* como armamento militar em 1942 pelos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial.

As fontes jornalísticas nos contam que a sua exaustão foi tamanha após a *performance* que o roqueiro teve um colapso e desfaleceu. De fato, não podemos qualificar a veracidade do fato desse transtorno sofrido por Hendrix, mas podemos aferir a carga emocional de um possível protesto sob um hino nacional, onde se prega o patriotismo. Perplexos, porém reverenciando o ídolo, o público o assiste atônito diante da sonoridade que sugeria os ataques de napalm, de repente, quando se menos esperava, houve-se o “toque do silêncio” que “visa estabelecer normas para a execução dos toques de interesse da Força Terrestre, aí incluídos às Forças Armadas” (BRASIL, 1998, p. 1). Se pensarmos em *performance* segundo Taylor (2003), o resultado é de uma abordagem da arte maximizada gerida a favor dos conceitos reflexivos da crítica que vai em direção contrária ao senso comum e que se aproxima das práticas de desconstrução dos discursos e dos atos de *performance*.

Ilustraremos, no quadro que segue, as etapas pertencentes a essa *performance* que Taylor (2003) se referencia, onde uma arte potencializada é administrada a favor do pensamento crítico existente na contramão da opinião generalizada alcançando as práticas primeiramente de uma *performance* desconstruída dos discursos para se chegar aos objetivos.



Fonte: editorado pelo autor

Quadro 1: elementos estruturais da performance. Fonte: editorada pelo autor.

4.2 Performance - Aretha Franklin

A *performance* a considerar é da “Diva do Soul”, como ficou conhecida Aretha Franklin, responsável por tornar, através da sua versão, em 1967, a música *Respect* um hino do movimento dos direitos civis dos negros, do qual vivenciou por ser tão próxima a Martin Luther King. A diferenciação que deu à música referida, do compositor Redding foi crucial para elevar a sua carreira. Por meio de um novo olhar interpretativo, acrescentou vocais e versos à letra existente criando uma releitura bem diferente do original. A década de 1960 a música de Aretha, ou interpretada por ela conquistou os Estados Unidos, no momento em que o país estava imerso na apreensão e na força que chegava dos movimentos dos direitos civis. Em particular, o movimento negro se apoderou da música de Aretha Franklin como representante para uma declaração pelo empoderamento feminino e em combate a opressão.

Algumas referências e críticas foram dadas à Aretha em sua nova versão de *Respect*. Victoria Malawey, chefe do departamento de música na Macalaster College, em St. Paul, Minnesota declarou que a cantora não só fez uma releitura interpretativa, mas alterou o conteúdo melódico e vocal na forma e na letra, porém essas foram “poderosas respostas à versão original de Redding” (MALAWEY, 2014). Em 1967, o próprio Redding reconheceu a força da nova releitura da Aretha, e por que não dizer “reautoria”, ao declarar no Monterey Pop Festival “A próxima música é uma canção que uma garota tirou de mim”, disse ao público. “Uma grande amiga minha. Essa moça pegou a canção para ela, mas vou cantá-la mesmo assim”, disse, antes de tocar a versão original de *Respect*.



Figura 1: Performance *The Start – Spangled Banner* em 2009.

Fonte: BBC, 2010.

Resultados de estudos imprimiram que essas mudanças atuaram na “reedição de gênero” associando a letra a um significado cultural, ideológico e político. Malaway (2014), em uma entrevista a BBC afirma; “A dimensão de sua ‘reautoria’ garante a Aretha um status de dona da música”.

Aretha, dona de uma voz presente, forte, imponente, se apresenta no palco

com a mesma segurança que a sua voz denota, ela supera as questões ideológicas e evoca uma relação entre iguais. Desde o momento que Aretha foi convidada para realizar uma *performance para* o Hino nacional dos Estados Unidos, não podemos deixar de refletir o quão significativo é sua figura para o país, o quanto aquele povo a admira por todos os bons motivos que descrevemos, na percepção de tudo o que envolveu sua história, sua ideologia e sua fé. O ato em si foi patriótico, americanos reverenciando o seu país, enquanto Aretha Franklin, aos 67 anos, com sua voz consumida pela idade, um pouco ofegante, mas profundamente representativa quanto a supremacia da América, sendo acompanhada pela National Symphony Orchestra. Pode-se observar um público contrito e que, com grande admiração, participava do ato performático da “Diva” ao interpretar o Hino Nacional dos Estados Unidos – *The Start – Spangled Banner*.

Conceitos que fazem o elo junto a Aretha compreende o respeito, a admiração em contemplarem uma artista tão inspiradora a refletirem sobre o civismo e o amor à Pátria. Os elementos que compõem a *performance* descrita são parte representativas de um todo, que interligados às qualidades sensíveis em potencial se expressam dando afirmação às simbologias apresentadas. Fundamental é estar atento a noção de expressão que caminha concomitantemente ao “realismo e ao idealismo” e que é apresentado em três categorias: “na percepção espontânea, com a expressão da própria coisa, que tem um “estilo”, no empreendimento pictórico que exprime essa percepção primitiva; e, enfim, na criação artística que exprime a vida do artista” (LACOSTE, 1986, p. 102).



Quadro 2: Elementos de elo à *performance* de Aretha Franklin ao público presente.

Fonte: editorado pelo autor

4.3 Performance Marine Band

Como última análise, cabe a nós observarmos a Marinha dos Estados Unidos, Marine Band, conduzida pelo maestro Coronel Michael J. Colburn a realizar a *performance* do Hino Nacional "The Star-Spangled Banner" em 19 de fevereiro de 2012, na Sala de Concertos Rachel M. Schlesinger, na Northern Virginia Community Colégio em Alexandria.

O “United States Marine Band” é a primeira banda da Marinha dos Estados Unidos e a mais antiga das bandas militares do país, sendo também a organização musical e profissional mais antiga dos EUA. Foi fundada por um ato do Congresso no

dia 11 de julho de 1798 e hoje ela conta com a “Marine Chamber Orchestra e Marine Chamber Ensembles”. É conhecida como “The President’s Own”, desde 1801, pela particularidade histórica com o Presidente dos EUA.

Considerando uma *performance* típica militar, instrumentistas que obedeciam o discurso musical do hino com uma interpretação nítida criada pelo maestro, com pequenas flexões e respirações entre as frases, uma regência obsoleta, pois marcada a cada tempo pela batuta, ditava o quão a obra deveria ser executada em sentido reverencial, tendo a plateia se levantado e permanecido de pé durante toda a *performance*. A expressão do maestro com a cabeça esticada para cima ditava o ar superior da hereditariedade militar. Os músicos por sua vez, todos em posição esguia, obedeciam ao comando do maestro, bem marcado ao tempo no rigor metronômico, assim num *continuum* final.

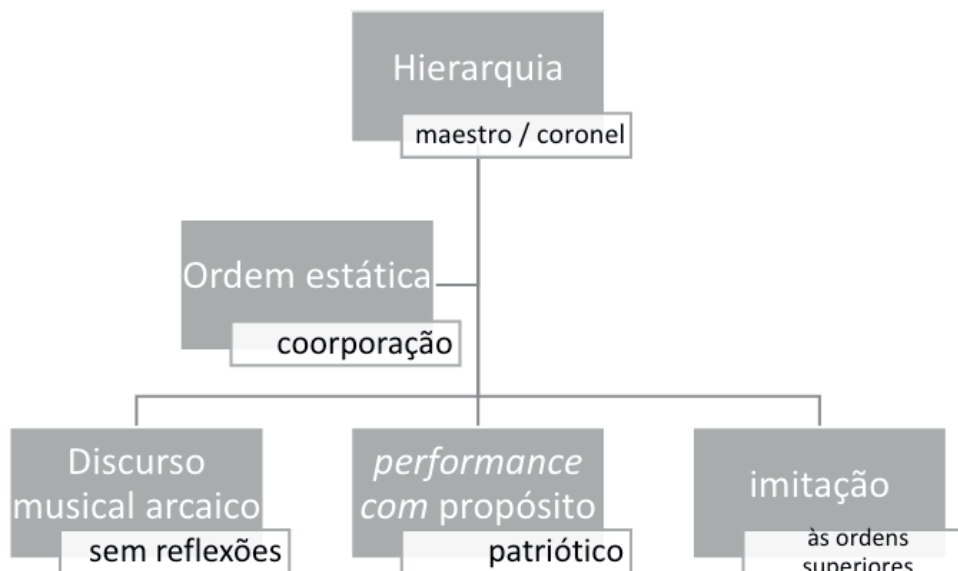
Através da descrição observada lembramos das palavras de Taylor (2003, p.2) “Performances funcionam como atos vitais de transferência, transmitindo saber social, memória e sentido de identidade, através de ações reiteradas [...]” que se referenciam ao que se concerne a frequente, ao que é repetido. Sabemos que uma das funções da banda militar é a de acompanhar o líder e de recebê-lo sempre em um evento, sendo o hino nacional indispensável para as solenidades desse porte. Assim a *performance* aqui cumpre o papel estritamente estereotipado do seu dever cívico. Sem grandes emoções termina-se o hino e a banda se senta.



Figura 2: Marine Band em sua apresentação do Hino *The Start – Spangled Banner*.

Fonte: BBC, 2010.

No quadro a seguir exemplificaremos de uma forma clara as etapas que compreendem uma disposição performática composta pelo militarismo. Todos os conceitos apresentados são considerações observadas na *performance* relatada de Marine Band, corporação tão enriquecedora para os alicerces ideológicos e políticos dos Estados Unidos da América.



Quadro 3: Parâmetros presentes em *performances* militares.

Fonte: editorado pelo autor

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexões se fizeram necessárias para que pudéssemos entender sobre *performance* e as interligações que se fazem presente em diversificados campos do conhecimento. Uma linha tênue que concateniza saberes partilhados fazendo com que os estudos sejam aprofundados e o conhecimento fundamentado, e por mais que venhamos examinar a *performance* levantaremos muitas concepções interligadas que as palavras quase evangelistas de Schechner (2006), nos fazem compreender, quando se refere que ao exaurir o domínio culminante das disciplinas, os estudos de *performance* entram em ação.

A respeito de *mimesis*, compreendemos como representação que parte de uma inquietação ideológica, proposta pelo propósito e pelo desafio, indo além da arte por si só. Portanto, a *performance* é reconhecida como tal quando, por representação de atos significativos de vida, tem o seu sentido ancorado em aspectos sociais e identitários, considerando o contexto histórico, as convenções, as utilizações e a tradição, qualidades explícitas em ações repetidas.

As artes foram refletidas através do discurso linguístico, enquanto pensada em práticas performáticas, entretanto, correspondem a atos subordinados, pensando que supostamente qualquer indivíduo “somente toca” e não “só interpreta” alguma coisa. A opinião dominante de uma época foi cativa pelo engrandecimento à poesia tendo direcionamento do *opus*. Para tanto, precisamos reformular as ideias e termos a mente aberta aos novos conceitos, ou seja, desconstruirmos uma ideia existente para que outra possa ser construída.

Os propósitos aqui apresentados por Taylor, ou Schechner são considerados e

argumentados de forma clarificada neste artigo, a saber, não se faz “só *performance*” isolada sem contexto. Na criação da *performance*, o objeto artístico passa pelo processo da interpretação, não citamos aqui o ato interpretar como prática cognitiva musical, mas como conjunto de processos mentais que consistem na concepção dos parâmetros que faz o *performer* discernir o que o texto musical informa.

REFERÊNCIAS

- AQUARONE, F. **História da música brasileira**. Livraria Francisco Alves / Editora Paulo de Azevedo Ltda. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, 1946.
- AZEVEDO, M. A. de (NIREZ) et al. **Discografia brasileira em 78 rpm**. Rio de Janeiro: Funarte, 1982.
- BARTOLI, Fernando de. Heikel Tavares - **O mais lindo concerto para piano e orquestra**. São Paulo: Edição do autor, 1996.
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992[1929].
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CACCIATORE, Olga Gudolle. **Dicionário biográfico da música erudita brasileira**: compositores, instrumentistas e regentes, membros da ABM (inclusive musicólogos e patronos). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005.
- CARDOSO, Sylvio Tullio. **Dicionário Biográfico da música Popular**. Rio de Janeiro: Edição do autor, 1965.
- COOK, N. **Entre o processo e o produto**: música e/enquanto performance. Per Musi, Belo Horizonte, n. 14, 2006, p. 05-22.
- HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons**: caminhos para uma nova compreensão musical. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- HEGEL, G.W.F. - **Esthétique**. 10 vols., Paris, Aubier, 1965.
- HEIDEGGER, M. Nietzsche. Vol. 1, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. **A doutrina kantiana do belo**. Sua interpretação equivocada por meio de Schopenhauer e de Nietzsche. p. 98 – 113.
- INSTITUTO MOREIRA SALLES. **Acervos e pesquisa**. Música. Heikel Tavares. Disponível em: <<http://ims.uol.com.br/ims/>>. Acessado em: 17 de Julho de 2017.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. 2ª Edição. Trad.: Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 5ª Edição. Trad.: Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1986.
- LIMA, Mônica. **"A África na sala de aula"**. In: Nossa História nº4. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004. p.84-87.

_____. "**Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil**". In: Cadernos PENESB n. 5. Niterói: EdUFF, 2004. p.159-173.

LIMA, Monica. "**Fazendo soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil**". Cadernos Penesb (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), Niterói, Eduff, v. 5, p. 159-173, 2000.

MARIZ, Vasco – **História da Música no Brasil** – Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1981.

NETTL, Bruno (1983). **The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine Issues and Concepts**. Urbana: University of Illinois Press.

NUNES, J. H. **Interacionismo simbólico e dramaturgia**. São Paulo: Humanitas; Goiânia: UFG, 2005.

SCHECHNER, Richard; APPEL, Willa (Ed.). **By Means of Performance: Intercultural Studies of Theatre and Ritual**. New York: Syndicate of the University of Cambridge, 1990.

SCHECHNER, Richard. **Between Theater and Anthropology**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1985.

_____. **Cinco vanguardas... ou nenhuma**. In: ECUM – ENCONTRO MUNDIAL DAS ARTES CÊNICAS, 6. [Tradição e transmissão na cena emergente], 2008, Teatro Sesiminas. Belo Horizonte, 23 mar. 2008. Não publicado. [Vídeo-conferência].

_____. **Performance Studies: An Introduction**. London: Routledge, 2006.

_____. **Performers and Spectators Transported and Transformed**. In _____. *Performative Circumstances: From the Avant Garde to Ramlila*. Calcutta: Seagull Books, 1983. p. 90-123.

SMALL, Christopher (1998). **Musicking: The Meanings of Performing and Listening**. Hanover: Wesleyan University Press.

TAYLOR, Diana. **Encenando a memória social: Yuyachkani**. In: RAVETTI, Graciela;

_____. **Hacia una definición de performance**. Revista O Percevejo, Rio de Janeiro, não paginado, n. 12, 2003a.

_____. **O papel do discurso sobre o teatro na criação artística**. In: ECUM – ENCONTRO MUNDIAL DAS ARTES CÊNICAS, 1., 1998, Teatro Sesiminas. Belo Horizonte, 04 jun. 1998. Não publicado. [Conferência].

_____. **Stages of Conflict: A Critical Anthology of Latin American Theater and Performance**. Michigan: The University of Michigan Press, 2008.

_____. **The Archive and the Repertoire**. Durham: Duke University Press, 2003b.

TAYLOR, Diana; COSTANTINO, Roselyn. **Unimagined Communities**. In: _____. (Ed.). *Holy Terror: Latin American Women Perform*. London: Duke University Press, 2003c. p. 124.

REFLEXÃO ACERCA DA SINGULARIDADE DA PERFORMANCE DO TEXTO A PARTIR DO ESTUDO DO CICLO MÁRIO QUINTANA DE MARCELO RAUTA

Renato Gonçalves de Oliveira

Unirio / Fames

Vitória – Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/8507552409315970>

Evandro Santana

Ufes/ Sedu

Vitória – Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/5917540218904388>

RESUMO: Este artigo tem como proposta fomentar a reflexão sobre práticas interpretativas de ciclo de canções a partir do estudo da obra *Ciclo Mário Quintana*, de Marcelo Rauta. A concepção aqui adotada é a de ciclo enquanto enunciado concreto (BAKHTIN, 2011; BOWEN, 1993), e a *performance* enquanto manifestação única desse enunciado (BOWEN, 1993). Além de Bowen, o trabalho apresenta como referencial teórico para refletir a singularidade das interpretações, entendidas enquanto enunciados, a questão da tradução intersemiótica (JAKOBSON, 2010; PLAZA, 2003), e a reflexão do papel do intérprete a partir das reflexões propostas por Winter e Silveira (2006). O trabalho intenta refletir sobre as características a serem observadas por parte do intérprete nesse gênero, que carrega a ideia de um texto único, carregado de significação própria, formando um todo coerente, e acentuar

que a singularidade interpretativa que é uma característica inerente às performances, entendidas enquanto evento único e jamais repetido (BAKHTIN, 2011).

PALAVRAS-CHAVE: Tradução Intersemiótica; Ciclo de Canções; Marcelo Rauta. Práticas Interpretativas.

REFLECTION ON THE UNIQUENESS OF THE PERFORMANCE OF THE MUSICAL TEXT FROM THE STUDY OF MÁRIO QUINTANA CICLE, BY MARCELO RAUTA

ABSTRACT: This article aims at fostering the reflection on musical performances of song cycles having as a starting point the study of Mario Quintana Cycle, by Marcelo Rauta. The conception that we adopted in this paper is the comprehension of the song cycles as utterances (BAKHTIN, 2011; BOWEN, 1993), and the performance as a unique manifestation of this utterance (BOWEN, 1993). In addition to Bowen, this paper also presents the concept of intersemiotic translation and the reflection on the role of the interpreter from the works of Jakobson (2010), Plaza (2003), and Winter and Silveira (2006) so that we manage to raise awareness of the uniqueness of each performance. Thus, our objective is to reflect on the characteristics to be observed by the part of the interpreter when performing this music genre. This genre carries

the idea of a unit, with its own peculiarities, and the songs which are part of the cycle form a single text. We also intend to emphasize the singularity of the interpretation, which is an intrinsic characteristic of the performances, which are seen as a unique events which are never repeated (BAKHTIN, 2011).

KEYWORDS: Intersemiotic translation. Song Cycles. Marcelo Rauta. Musical performances.

1 | A QUESTÃO DA PEÇA MUSICAL E SUA RELAÇÃO COM O CONCEITO DE ENUNCIADO

O texto de Bowen *The History of Remembered Innovation: Tradition and Its Role in the Relationship between Musical Works and Their Performances* (1993) traz reflexões pertinentes sobre a *performance* enquanto um enunciado único. De acordo com o autor, duas premissas fundamentais da parte dos musicólogos são a de que existem obras musicais e que essas são estáveis. Destaca ainda que os musicólogos estudam principalmente a arte tradicional do ocidente e que essa, uma vez que se apresenta essencialmente na forma escrita, é aparentemente mais estável do que o jazz, por exemplo. No entanto, Bowen destaca que o jazz também apresenta suas fontes escritas, embora a relação deste gênero com essas fontes seja diferente.

Nos últimos trezentos anos, os compositores tentaram ter mais controle sobre as apresentações de suas obras sendo o mais específico possível na escrita das partituras: anotavam a indicação de instrumentação, de tempo, de dinâmicas, dentre outras características. O modelo do século XIX de obra musical herdado pela musicologia foi baseado na partitura “finalizada” de Beethoven e no conceito de *letzt hand*, que consiste na ideia de que o artista criou um texto acabado e imortal (BOWEN, 1993, p.140).

A ênfase no texto escrito, porém, colocam dois fatores fundamentais à margem, que são o fato de que a partitura não é a obra musical e que duas performances da mesma peça, mesmo que utilizando os mesmos instrumentos, podem variar significativamente. Nesse aspecto está de acordo Kraus (2001 apud WINTER; SILVEIRA, 2006), que destaca a necessidade de informações extra partitura para que se possa complementar uma interpretação considerada admissível. As performances acontecem em momentos variados, o que, certamente, acarreta algumas influências na forma de se dizer aquele texto, em outras palavras, de enunciar esse texto.

Aqui é possível ver o ponto onde a *performance* se encontra com a ideia de enunciado postulada por Bakhtin. O texto *Discurso na vida e discurso na arte* (1926), assinado por Volochínov, reflete sobre o processo comunicativo na fala cotidiana para discorrer sobre este na comunicação artística, poética. Para ilustrar como um enunciado se relaciona com a situação extraverbal que o cria, o seguinte exemplo é apresentado (VOLOCHÍNOV, s.d., p.5):

Duas pessoas estão sentadas numa sala. Estão ambas em silêncio. Então, uma delas diz “Bem.” A outra não responde.

Para nós, de fora, esta “conversação” toda é completamente incompreensível. Tomado isoladamente, o enunciado “Bem.” é vazio e ininteligível. No entanto, este colóquio peculiar de duas pessoas, consistindo numa única palavra – ainda que, certamente, pronunciada com entoação expressiva – faz pleno sentido, é completo e pleno de significação.

Para descobrir o sentido e o significado deste colóquio, devemos analisá-lo. Mas o que é exatamente que vamos submeter à análise? Por mais valor que se dê à parte puramente verbal do enunciado, por mais sutilmente que se definam os fatores fonéticos, morfológicos e semânticos da palavra bem, não se avançará um simples passo para o entendimento do sentido total do colóquio.

[...]

O que é que nos falta então? Falta-nos o “contexto extraverbal” que torna a palavra bem uma locução plena de significado para o ouvinte. Este contexto extraverbal do enunciado compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela, etc.), 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum dessa situação.

É possível perceber, a partir desse exemplo, que o sentido de “bem” só pode ser compreendido porque existe uma situação extra verbal implicada no verbal, incluindo aí os interlocutores, que compartilham universos, conhecimentos, pressupostos, sentimentos (BRAIT; MELO, 2014, p.66). Outra questão sobre os enunciados se refere ao fato de que eles se apresentam como únicos, jamais repetidos, pois ele está circunscrito na interação específica de um determinado momento, de uma determinada situação. A partir dessa compreensão do enunciado, Bowen faz a relação deste com a *performance*, que a entende como “[...] um momento único durante o qual o indivíduo busca passar uma mensagem única de uma peça musical específica. [...]” (1993, p.144, tradução nossa)

Assim, é possível depreender as *performances*, a partir dessas leituras propostas por Bowen e por Winter e Silveira, enquanto enunciados que manifestam as marcas individuais dos intérpretes. Além disso, as *performances* são entendidas sempre como eventos únicos, visto que a peça musical, considerada como enunciado na *performance*, traz sempre novos elementos e as marcas singulares próprias de cada apresentação. Isso vai de encontro à ideia de um texto musical pronto, “finalizado” em sua realização, como era costume ver as peças musicais a partir do século XIX.

2 | A CONCEPÇÃO DE TEXTO BAKHTINIANA E A IDEIA DE TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA

Há várias concepções de texto, dependendo da perspectiva de análise e da compreensão do fenômeno. O conceito que se adota neste trabalho é o que Bakhtin nos apresenta. O texto, nessa direção, é entendido como “conjunto coerente de signos”. Vale ressaltar que ele não se refere a signos linguísticos de maneira específica.

Assim, uma pintura, uma música orquestral ou uma apresentação de dança podem ser considerados textos. É possível, a partir do que foi exposto, entender o ciclo enquanto texto e enunciado.

Outra questão relevante é a ideia de tradução intersemiótica. Este conceito é apresentado por Roman Jakobson no artigo Aspectos linguísticos da tradução (2010 [1959]). De acordo com o autor, a tradução intersemiótica consiste na interpretação de signos verbais por meio de signos não verbais, ou, “de um sistema de signos para outro” como acontece, por exemplo, de uma poesia para uma pintura.

A partir da definição apresentada, Plaza estende esse conceito proposto por Jakobson no trabalho *Tradução Intersemiótica* (2013 [1987]) para discutir questões relacionadas a tradução poética, e suas ideias são fruto da reflexão que este faz da Teoria Semiótica dos Signos de Peirce, conforme é explicado no prefácio do livro. Entendendo, a partir da conceituação de Pereira (2007) que o ciclo forma uma narrativa, é possível depreender que este se trata de uma tradução intersemiótica. No caso do Ciclo de Canções investigado, os textos da poesia de Quintana são traduzidos pelo compositor utilizando, além dos textos em si, elementos sonoros, apresentando leituras possíveis destes poemas.

3 | ANÁLISE DA PRIMEIRA CANÇÃO DO CICLO “A RUA DOS CATAVENTOS”

Esta seção tem como objetivo observar elementos que dão a unidade desse ciclo, e que são relevantes para se pensar quando estes forem interpretados, ou, nos termos desse trabalho, enunciados em cada *performance*. Neste trabalho, o ciclo do Rauta é compreendido como uma tradução intersemiótica dos poemas de Quintana, e que estes ganham novas possibilidades de interpretação, entendendo a tradução como uma forma especial de leitura, na qual o compositor compartilha suas impressões, seu olhar sobre a obra poética escolhida para o ciclo, resultando em um novo texto, com novas possibilidades, que serão exploradas por aqueles intérpretes que se dispuserem a apresentar sua criação. O objetivo é explorar de forma específica os elementos acrescentados pelo texto musical que fazem do ciclo um texto que forma uma unidade e, ao mesmo tempo, mostrar elementos da leitura de Rauta dos poemas de Quintana, considerando o ciclo uma tradução intersemiótica e um novo texto.

O ciclo de canções Mario Quintana dedicado a soprano Veruska Mainhard, de Marcelo Rauta, tem quatro movimentos e foi composta no ano de 2007. As canções se dividem em *A Rua dos Cataventos*, *Eu escrevi um poema triste*, *A Rua dos Cataventos II* e *Ah! Os relógios*.

A primeira canção, *A Rua dos Cataventos*, (Ex. 1) tem como introdução oito compassos de dois acordes de Fm7 (mão direita) e B7+ (mão esquerda), com pouca articulação entre as mãos, em momentos diferentes, criando uma grande tensão

harmônica em fortíssimo (*ff*), como se algo muito tenebroso estivesse por acontecer.

Exemplo Musical 1 – introdução da primeira canção do Ciclo. As indicações criam um clima de apreensão.

Fonte: Editorada pelo compositor.

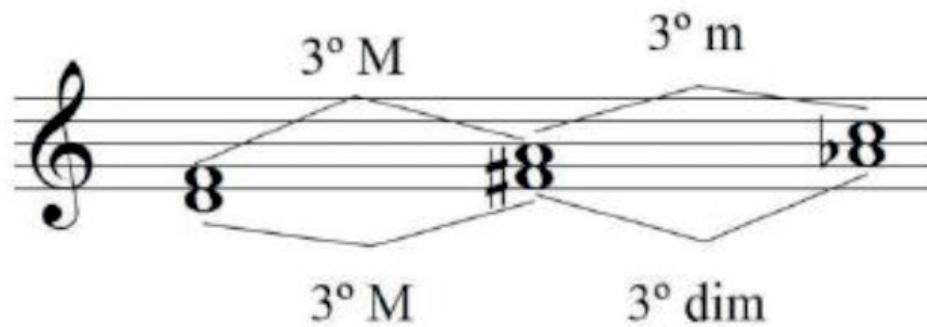
Existem nesse introdução uma organização intervalar dos blocos cordais (Ex. 2, 3, 4 e 5), e fazendo assim com acordes uma estrutura tercial. Acordes estruturados em poliacorde, todos no estado fundamental, Fm(7M) / D7M / B7M(#4).

Exemplo Musical 2 - Cada fundamental separada por intervalo de terça menor.

Fonte: editorada pelo autor.

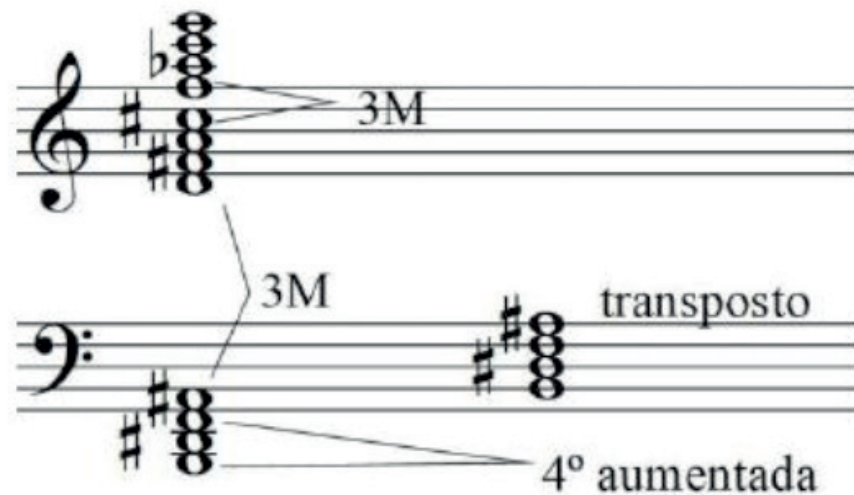
Exemplo Musical 3 - Notas das extremidades dos acordes separadas por intervalos de terça menor.

Fonte: editorada pelo autor.



Exemplo Musical 4 - Intervalos internos formando duas tríades horizontais, uma maior e a outra aumentada. (F maior / D 4 aum).

Fonte: editorada pelo autor.



Exemplo Musical 5 - Esta peça é estruturada no intervalo de quarta, contrastando com a harmonia inicial acima (terças superpostas, intervalo característico do sistema tonal).

Fonte: editorada pelo autor.

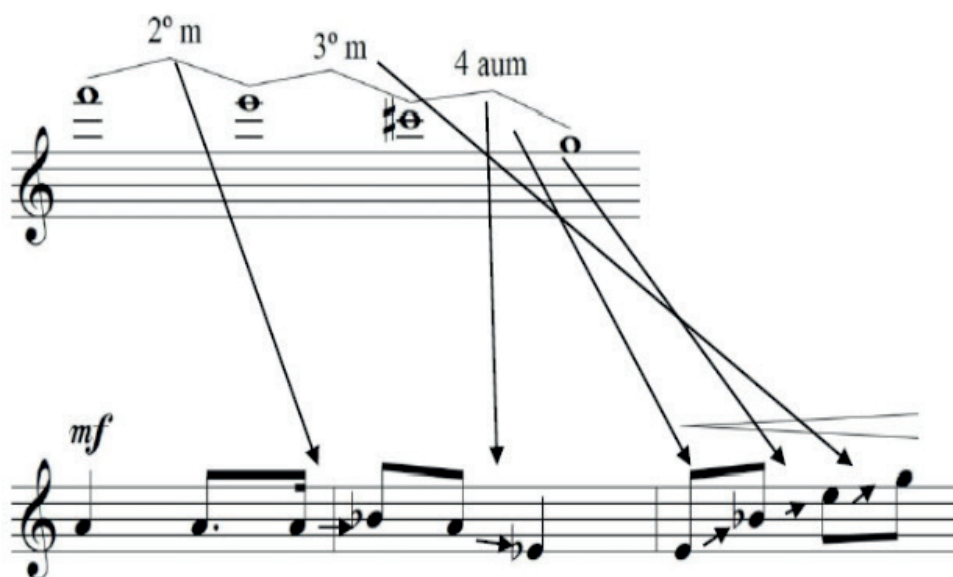
Há, ainda, a indicação do andamento lento e dramático, e do compasso binário (semínima – 54). Que são sugeridos como expressão e andamento por Rauta. Todas essas informações são dadas pelo compositor de modo a criar a ambientação para exposição do diálogo entre música e texto.

Após os compassos de introdução aparece o acorde de C#° (Ex. 6), com a *apoggiatura* com a nota fá, com uma cascata em várias oitavas o acorde¹. Surge então a célula rítmica de síncope (Ex. 7), como se marcasse o tempo do relógio, o tempo que as ações do texto acontecerão. Começa o diálogo entre o cantor e o piano. O texto fala [...] *Da vez primeira em que me assassinaram, perdi um jeito de sorrir que eu tinha*. [...], os baixos se alteram entre Mi e Mib, fazendo do cantor [narrador] alguém instável, entre altos e baixos.



Exemplo Musical 6 – Sequência melódica intervalar.

Fonte: editorada pelo autor.



Exemplo Musical 7 – Intervalos melódicos do acompanhamento (piano), sendo introduzidos na linha melódica do canto, com prioridade no intervalo de quarta aumentada.

Fonte: editorada pelo autor.

Intervalos de quartas aumentadas formando unidade entre o canto e o acompanhamento. O conjunto das notas lá, mi bemol, mi natural do vocal formam a base do acompanhamento harmônico (piano), ou seja, fragmentos melódicos foram organizadas verticalmente.

Exemplo Musical 8 - Intervalos de quartas aumentadas formando unidade entre o canto e o acompanhamento.

Fonte: editorada pelo autor.

Exemplo Musical 9 - conjunto das notas lá, mi bemol, mi natural do vocal formam a base do acompanhamento harmônico (piano).

Fonte: editorada pelo autor.

A primeira frase da peça termina com um intervalo de quarta justa (Ex. 10) em um relaxamento rítmico melódico (duas semínimas precedidas por quatro colcheias).



Exemplo Musical 10 – A peça termina com um intervalo de quarta justa.

Fonte: editorada pelo compositor.

A linha melódica do canto e o acompanhamento dialogam entre si e, ao mesmo tempo, criam suas independências melódicas, e/ ou tonais. Os intervalos entre os versos aparecem o piano repetindo a melodia, algumas vezes por completo, e outras vezes interrompidas novamente pelo cantor.

Os arpejos em C#º como se fossem ventos voltam a reaparecer, para o trecho que trata sobre a morte [...] *Depois, a cada vez que me matava* [...] fosse intensificado, com a ideia de que a vida seria levada. Por dezenove compassos Rauta em acordes em arpejos traz a sensação ao ouvinte que o cantor [narrador] está se entregando a morte.

As síncopes do tempo [relógio] criam o pulsar do texto a ser agora não mais cantando, agora o narrador [cantor], em declamação forte culminando nos acordes da introdução inicial da música.

Grupos de quatro semicolcheias, tocadas em quartas sobrepostas com mão direita e mão esquerda, criam um novo ambiente, para agora o cantor [narrador] se entregar aos corvos, [...] *Vinde! Vinde corvos, chacais, ladrões de estrada!* [...], e *da recusa de se entregar* [...] *Não haverão de arrancar a luz sagrada!* [...].



Exemplo Musical 11 - Quartas sobrepostas com mão direita e mão esquerda.

Fonte: editorada pelo autor.

O vento [em arpejos] assombra novamente [...] *Aves da noite, Aves do horror* [...] *a luz de um morto não se apaga* [...], aumenta cada vez mais o número de compassos que produzem o vento, agora são vinte e quatro compassos.

Ao final da primeira canção, síncopes pelo tempo, semicolcheias pelo vento, assim faz o compositor as ilustrações através da notação musical, encerrando com uma frase que falado sobre a mesma nota [Sol] reafirmando que não está totalmente encerrada a vida (Ex. 12) [...] *não se apaga nunca* [...]. Esses efeitos trazem certa angústia ao ouvinte, em consonância com ideias apresentadas no poema enquanto um todo, da ideia da morte e da angústia que a finitude traz ao homem.

109 *mp*

não se a - pa - ga nun - ca!

mp

Exemplo Musical 12 – O texto reafirmando que não está totalmente encerrada a vida. .

Fonte: editorada pelo compositor.

Alguns desenhos sonoros reaparecem em outras canções. Por exemplo, a cascata de acordes de C#^o é retomada na terceira canção do ciclo, porém sem indicação alguma do compositor. Essas reaparecem, por sua vez, em quiálteras de 5^a, trazendo a intenção do vento de forma mais ansiosa. Essas retomadas de tema dão a unidade ao ciclo, fazendo com que se compreenda essas canções formam um texto único. Essas características são importantes, uma vez que contribuem no processo interpretativo da música.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentam-se reflexões acerca da prática da *performance* do gênero ciclo a partir da análise e discussão do trabalho de Rauta. Para tanto, destaca-se a singularidade dos textos enquanto eventos únicos e jamais repetidos, tendo como referencial teórico as ideias do Ciclo de Bakhtin, e a compreensão da composição do ciclo de Rauta sobre os versos de Quintana enquanto um novo enunciado poético, entendendo-o como uma tradução intersemiótica realizada pelo compositor, nos termos de Jakobson e Plaza.

É importante ressaltar também que essa tradução ganha novos contornos cada vez que há intérpretes para executá-las. Além de retomar os sentidos textualizados

musicalmente por Rauta, os intérpretes deixam, ao executarem a obra, suas marcas, sua singularidade, o que ratifica a ideia de que as mesmas palavras apresentam diferenças significativas quando efetivamente apresentadas (ou transformadas em enunciados, nos termos da proposta deste trabalho). Cabe, portanto, ao intérprete/ artista dar vida e novas possibilidades de sentido aos textos a serem novamente revisitados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. **Estética da criação verbal**, v. 6, p. 307-335, 2011.

BOWEN, J. A. The history of remembered innovation: Tradition and its role in the relationship between musical works and their performances. **Journal of Musicology**, p. 139-173, 1993.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In. BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2014, p.61-78.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

_____. On Linguistic aspect of translation. In: VENUTI, Lawrence- **The Translation Studies Reader**. London and New York, Routledge, 2000.

PEREIRA, M. V. **O livro de Maria Silva, op.28, para canto e piano, de Helza Cameu (1903-1905): uma análise interpretativa**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007 (Dissertação de Mestrado).

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **Tradução intersemiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica**. Tradução para uso didático feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. [s.d.]

WINTER, L. L.; SILVEIRA, F. J. **Interpretação e execução: reflexões sobre a prática musical**. Per Musi, Belo Horizonte, n.13, 2006, p. 63-71

QUATRO PEÇAS PARA CLARINETA E PIANO DE OSVALDO LACERDA: UM ESTUDO ANALÍTICO PARA SUA INTERPRETAÇÃO

Marcelo Trevisan Gonçalves

Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira" Vitória – Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/1460889454931468>

Joel Luis Barbosa

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/7047299547171544>

RESUMO: Este trabalho consiste em um estudo analítico das *Quatro Peças para Clarineta e Piano* de Osvaldo Lacerda demonstrando que sua construção composicional tem uma estrutura singular. Identificou-se que ela tem uma estrutura composicional, composta por quatro “pilares” melódicos-harmônicos sequenciais, que aparece nas escalas pequenas, médias e grandes, e dá unidade à obra. Esta estrutura tem características próprias dentro dos contextos modais em que se insere. Ela unifica cada uma das quatro peças, individualmente, e as conecta de maneira a formar uma única obra. Cada peça complementa a outra, tendo uma função estrutural na constituição da obra com um todo. Cada uma delas constitui um dos pilares da estrutura composicional de longa escala. A identificação, elucidação e compreensão deste procedimento composicional trazem dados que podem orientar a interpretação da obra.

PALAVRAS-CHAVE: Clarineta, Práticas

interpretativas, Osvaldo Lacerda, Análise composicional

QUATRO PEÇAS PARA CLARINETA E PIANO BY OSVALDO LACERDA: AN ANALYTICAL STUDY TOWARD ITS INTERPRETATION

ABSTRACT: This paper consists of a compositional analysis of the *Quatro Peças para Clarineta e Piano* by Osvaldo Lacerda that aims to demonstrate that it has a unique structure. It identifies a compositional structure of four consecutive melodic-harmonic “pillars” that appears in small, medium and large scales, and gives unity to the work. This structure has its own characteristics within the modal contexts in which it is inserted. It unifies each of the four pieces individually and connects them in order to form only one work. Each piece complements the other, having a structural function in the constitution of the work as a whole. Each of them constitutes one of the four pillars of the large-scale structure of the piece. The identification, elucidation and comprehension of this compositional approach bring data that can guide the interpretation of the work.

KEYWORDS: Clarinet, Performance practice, Osvaldo Lacerda, Musical analysis

1 | INTRODUÇÃO

Compostas em 1978 e publicada em

1987 pelo Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) do Ministério da Educação a obra *Quatro Peças para Clarineta e Piano* tem grande representatividade no repertório para clarineta. Dedicada a José Cardoso Botelho, um dos mais prestigiados clarinetistas do Rio de Janeiro, sua estreia se deu em São Bernardo do Campo, São Paulo, em 8 de setembro de 1978 (LACERDA, 2006) pelo também influente clarinetista italiano, radicado em São Paulo, Leonardo Righi e pela pianista Beatriz Balzi (CARNEIRO, 1998). Em 2013 foi gravada comercialmente pelos paranaenses Jairo Wilkens (clarineta) e Clénice Ortigara (piano) e em 2016 pelo clarinetista carioca Cristiano Alves em conjunto com o pianista paulista Ricardo Ballesterro.

O título da publicação, *Quatro Peças para Clarineta e Piano*, sugere a seguinte questão: As peças *Chalumeau*, *Clarino*, *Improviso* e *Toccatina* são quatro peças independentes e publicadas em um mesmo caderno ou títulos atribuídos a movimentos de uma mesma obra?

Na capa do autógrafo, encontram-se duas indicações de que o compositor trata o objeto em questão como uma única obra musical. O primeiro aparece na explanação: “Obra encomendada pelo Instituto Nacional de Música, da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), do Ministério da Educação e Cultura”, e o segundo na notação: “duração total aproximada: 12’00” (LACERDA, 1987). Este último sugere que a obra é a somatória das quatro peças, visto que o autor determinou como duração total o tempo equivalente à aproximação da soma das durações de cada peça indicadas, individualmente, na partitura (11’55”).

Com base nestes dados levantou-se a hipótese de que as *Quatro Peças para Clarineta e Piano* não são peças independentes sob um mesmo título, mas sim movimentos que se integram e se completam formando uma única obra musical. Buscando verificar a veracidade desta hipótese, formulou-se a seguinte questão: Qual a função de cada peça na estrutura da obra e como cada uma delas se relaciona com as demais?

O documento, partitura, utilizado para análise foi selecionado a partir da comparação entre o autógrafo do compositor (1978) e a edição da obra feita pela FUNARTE (1987). A comparação demonstrou que não há diferenças de notas, ritmos e sinais de expressão entre os dois, no entanto existe um erro de impressão. Na partitura do piano, a primeira página da peça *Chalumeau* (p. 01) e a do *Improviso* (p. 20) estão trocadas, ou seja, como primeira página do *Chalumeau* está a primeira página do *Improviso* e vice-versa.

A análise musical é parte de um conjunto de conhecimentos que influenciam nas escolhas interpretativas de uma obra, sendo ela uma importante ferramenta que fornece princípios objetivos para a solução de determinados problemas relacionado à sua execução (WINTER; SILVEIRA, 2006). Trata-se de um dos meios pelos quais podemos relacionar os elementos musicais grafados com a comunicação musical potencializando o processo de criação na performance (MILANI; SANTIAGO, 2010).

Para Gerling (1985), a análise, além de fornecer elementos e dimensões, permite ao intérprete a tomada responsável de decisões interpretativas. Em consonância com estes autores, buscamos uma análise empírica objetivada de maneira que esta trouxesse subsídios para a fundamentação de uma interpretação.

Para Brent (*apud* MILANI; SANTIAGO, 2010), a análise consiste em determinar, por meio de comparação, os elementos estruturais e entender as funções destes. Corrêa (2006) entende que a análise é um processo de decomposição do todo em partes, permitindo o entendimento de como estas partes se articulam e se conectam. Neste sentido, buscou-se decompor os elementos contidos no texto musical, formando estruturas que possibilitem a compressão da função de cada uma das quatro peças dentro do panorama global da obra, além de identificar os elementos concomitantes em sua construção.

Identificou-se que sua estrutura composicional é composta por “pilares” estruturais, melódicos-harmônicos, que unificam cada peça e dá unidade a obra como um todo. Com o intuito de elucidar aspectos que possam orientar a interpretação, é apresentada a seguir a estrutura composicional identificada e como ela se manifesta no interior de cada peça.

2 | ANÁLISE

A análise demonstrou que existe uma estrutura composicional (Figura 1) que ocorre em pequena, média e grande escalas. A grande escala refere-se à obra como um todo, a média escala a cada peça individualmente e a pequena escala às seções, frases ou motivos dentro das peças. Esta estrutura é composta por quatro “pilares” melódico-harmônicos sequenciais. No texto, os “pilares” estão apresentados em forma de binômios que se constituem de um grau melódico (notado por algarismos arábicos e o sinal ^) e um baixo (notado por algarismos romanos) que possui função harmônica. O primeiro e o quarto pilar tem função de centro modal, tendo o primeiro grau da escala tanto na linha melódica quanto no baixo. O segundo pilar constitui-se pelo terceiro grau menor da escala modal correspondente, em ambas as linhas da estrutura. Já o terceiro tem na linha melódica o segundo grau menor e no baixo o quarto grau aumentado. Esta mesma estrutura, também se apresenta com alterações no decorrer das peças.

$$\begin{array}{cccc} \hat{1} & \hat{3} & b\hat{2} & \hat{1} \\ I & III & \#IV & I \end{array}$$

Figura 1: Estrutura composicional.

Fonte: arquivo próprio

Na grande escala, o primeiro pilar é estabelecido na primeira peça, *Chalumeau* (compasso um). O segundo pilar é estabelecido na peça *Clarino* (compasso 133). Já os graus da linha melódica e do baixo do terceiro pilar não ocorrem simultaneamente. O da linha melódica aparece no *Improviso* (compasso 27) e o do baixo na *Toccatina* (compasso um), e permanecem, funcionalmente, até a chegada do quarto pilar, que se apresenta apenas no último compasso da *Toccatina*, para concluir a obra. As menções, no texto, referentes às notas musicais estão indicadas na transposição para clarineta em si bemol. As exceções estão indicadas com a notação “som real” entre parênteses.

3 | CHALUMEAU

No *Chalumeau*, primeira peça das quatro, a estrutura composicional da obra (Figura 1) ocorre, em média escala, em seus pontos principais, nos compassos 01, 17, 56 e 58 (exemplo musical 1). Em pequena escala, ela se encontra nos nove primeiros compassos (exemplo musical 1 e 2. Em ambas as escalas). Em ambas as escalas, o terceiro pilar aparece com o som enarmônico do quarto grau aumentado ($\#IV$) da escala, ou seja, o quinto grau diminuto (bV) no baixo do terceiro pilar.

médica escala

1 17 56 58

I III bV I

pequena escala

1 4 9 9

I bV I

\wedge 1	\wedge 3	\wedge $b2$	\wedge 1
I	III	$\#IV$	I

Exemplo musical 1: *Chalumeau*, estrutura composicional em média e pequena escalas.

Fonte: arquivo próprio

O centro em *lá* é estabelecido logo no primeiro compasso, na melodia e no baixo, fundamentando o primeiro pilar das estruturas desta peça, em pequena e média escalas, e geral da obra, na grande escala (Exemplo musical). Na pequena escala, o segundo pilar encontra-se no compasso quatro com o *dó*, destacado pela dinâmica notada, sendo o centro dos sinais de crescendo e decrescendo, e pelo ponto de diminuição no *mi* que o precede, sendo este a última nota da ligadura. Neste pilar não há ocorrência do baixo, ocorre uma pausa em sua linha. A frase caminha para o *si bemol* do compasso nove (terceiro pilar) que é o local de maior tensão, enfatizado pelo ponto de diminuição da nota anterior, pelo sinal de dinâmica indicado, pelo único acento (>) da seção e por ser a primeira vez em que aparece na linha melódica. A

exposição do tema encerra-se no segundo tempo deste compasso estabelecendo o último pilar. Uma outra ocorrência da estrutura semelhante a esta, em pequena escala, aparece, na recapitulação, com o primeiro pilar no compasso 37, o segundo nos compassos 48 a 54, o terceiro no 56 e o último no 58.

ANDANTE NON TANTO (♩ = 80)

Clarinet em B \flat

Piano

6

3

3

p

mf

p

6

3

3

mf

p

p

Exemplo musical 2: Lacerda, Osvaldo. *Quatro Peças para Clarineta e Piano, I - Chalumeau* compassos 01-09. Pilares da pequena escala.

Fonte: editoração do autor.

O segundo pilar da média escala (Exemplo musical 3) é estabelecido no início da seção *B*, compasso 17, com a fundamental fixada no baixo e na melodia, reforçado pela mesma ocorrência no final da primeira frase, compasso 19, e no último compasso desta seção, compasso 36.

ALLEGRO SCORREVOLE (♩ = 120)

16

mp

p

mf

f

poco rall.

ten.

16

p

poco rall.

Exemplo musical 3: Lacerda, Osvaldo. *Quatro Peças para Clarineta e Piano, I - Chalumeau*

A nota de maior ênfase do *Chalumeau* é o *si bemol* do compasso 56 (Exemplo musical 4). Ela é a mais longa do movimento, com exceção ao *lá* final, está acentuada (>), acompanhada por um forte súbito e leva os sinais de crescendo e decrescendo, constituindo o terceiro pilar da estrutura com o mesmo baixo de seu correspondente no compasso nove. O quarto e último pilar desta peça ocorre nos dois últimos compassos com o retorno à fundamental no baixo e na melodia, trazendo sensação de estabilidade após o acorde de sétima de dominante que está construído sobre o quinto grau diminuto da escala (bV⁷), no compasso 56 (terceiro pilar), evitando uma resolução nos moldes tonais (Exemplo musical 4).

Exemplo musical 4: Lacerda, Osvaldo. *Quatro Peças para Clarineta e Piano, I - Chalumeau* compassos 56-58. Terceiro e quarto pilares da média escala.

2.2 Clarino

O *Clarino* representa o segundo pilar na estrutura da grande escala, assim a nota *dó* (*si bemol* em som real) tem função de centro modal da peça e de terceiro grau no contexto geral da obra. Na escala de dimensão média, no *Clarino* se encontra apenas a linha melódica da estrutura, sem a linha do baixo. Ela, a linha melódica oriunda da estrutura composicional 1-3-b2-1 (*la-dó-sib-lá*), agora apresenta-se tanto em uma ordem que indica a original como em uma ordem espelhada: 1-b2-3-1 (*dó-dó#-mib-dó*). O compositor utiliza os mesmos graus melódicos, porém transpostos para o centro modal da peça e na posição retrógrada

A primeira nota da linha melódica, tanto para a ordem original como espelhada, é estabelecida logo no terceiro compasso, com a formação do centro modal. Este se dá através da repetição da primeira nota da melodia, entremeada pela sua sensível utilizada como nota de passagem, e com o movimento da linha do baixo iniciando a peça com o *sib* (som real, ou *dó* transposto), caminhando por acordes quartais, para o

retorno à mesma nota, no momento da repetição desta na melodia (Exemplo musical 5). Este procedimento também se repete no início da semifrase seguinte.

Exemplo musical 5: Lacerda, Osvaldo. *Quatro Peças para Clarineta e Piano, II - Clarino* compassos 01-04.

Fonte: editoração do autor.

O segundo grau melódico da estrutura espelhada (1-b2-3-1), *dó#* (ou seu enarmônico *réb*), é fixado na seção *B*, compassos 58 a 80, reforçado pelo mesmo grau no baixo. Ele está presente nos finais das frases dos compassos 58, 62, 74 e 80 e estabelece o centro modal desta seção. A terceira nota da estrutura espelhada ocorre nos compassos 128 e 129, *mi* bemol, na seção *A'*, compassos 84 a 129 (Exemplo musical 6). Este é o ponto culminante da seção, enfatizado pelo terceiro grau menor da escala, apesar desta seção estar construída sobre o modo lídio, onde o terceiro grau é maior. Entretanto, o terceiro grau menor é concomitante com a estrutura composicional da obra (Figura 1) e da primeira peça (Exemplo musical 1). Esta nota se caracteriza como ponto culminante por ser enfatizada pela dinâmica *forte*, por estar precedida por uma *volata* ascendente de fusas com crescendo e pela sua longa duração com a fermata (Exemplo musical 6).

Exemplo musical 6: Lacerda, Osvaldo. *Quatro Peças para Clarineta e Piano, II - Clarino* compassos 127-129.

Fonte: editoração do autor.

A terceira nota da ordem espelhada da linha melódica (*Mib*) funciona como a

da terceira linha suplementar superior, compassos 64 a 65, e está enfatizado por uma apogiatura e acento. O terceiro grau, *ré* sustenido (som real – *dó* sustenido) localiza-se na parte do piano no compasso 70. A estrutura finda-se nos compassos 80 e 81 com o *dó* sustenido (na clarineta). Por fim, na seção A' a estrutura em pequena escala inicia com a nota *dó* no compasso 93, tem seu segundo grau, *mi*, nos compassos 97 e 98, o terceiro, *ré*, no 99 e o último, *dó*, no compasso 100.

2.3 Improviso

No contexto geral, o *Improviso* representa o desenvolvimento da obra. Ele faz a transição para a *Toccatina*, não tendo um centro modal determinado para a peça toda. É nele que se estabelece o grau melódico do terceiro pilar (b2) da estrutura composicional (Figura 1), fato ocorrido no compasso 27.

A seção A, compassos 01 a 27, da peça é construída em torno da nota *si* bemol no primeiro período e de sua enarmônica *lá* sustenido no segundo período. No *Andante* inicial, o piano executa a cadência V–bII que conduz para o primeiro grau, no *Alegro Giusto*, formado pelo acorde de *si* bemol maior (som real: *lá* bemol). Este acorde é executado em arpejo ornamentado pela clarineta, compassos cinco e seis, e em bloco pelo piano, compasso sete, formando o centro modal desta seção (Exemplo musical 7).

Exemplo musical 7: Lacerda, Osvaldo. *Quatro Peças para Clarineta e Piano, III - Improviso* compassos 01-04.

Fonte: editoração do autor.

Em pequena escala, encontra-se a progressão melódica 1-3-b2-1 na seção A. Após estabelecer o *si* bemol (1), o compositor usa os graus 3-b2 (*dó*#-*si*) na linha melódica nos compassos 13 e 14. O I final, *lá* sustenido, é alcançado no compasso 18 pelo arpejo ornamentado descendente da clarineta, compassos 15 a 17. Este é enfatizado com 11 repetições da sequência *si-do-si-la*#, compassos 18 a 27, a partir da figura ornamental (tercina-colcheia). Com o alargamento rítmico da figura, essas repetições eclodem no ponto culminante da peça, compassos 25, 26 e 27, possuindo

a nota mais longa de toda a obra com fermata e um crescendo para o fortíssimo. O *lá* suspenso (ou seu enarmônico - *si bemol*) do ponto culminante é o grau melódico do terceiro pilar (b2) da estrutura composicional e da grande escala (Exemplo musical 8).

Exemplo musical 8: Lacerda, Osvaldo. *Quatro Peças para Clarineta e Piano, III - Improviso* compassos 24-27.

Fonte: Fundação Nacional de Artes (FUNARTE).

Como dito anteriormente, o baixo do terceiro pilar (#IV) não ocorre simultaneamente ao grau melódico. Ele é alcançado apenas no início da quarta peça através da condução realizada na seção *A'* do *Improviso* para a *Toccatina*.

A seção *B*, *Allegretto*, é composta por uma melodia seguida de um desenvolvimento da mesma e tem a nota *dó* como centro. Na seção *A'*, da terceira peça, não se tem o retorno ao centro modal da seção *A* (*si bemol*). Ela termina com o *fá* grave na linha da clarineta, estabelecido nos últimos 14 compassos. Isto resulta em uma sensação de continuidade, simulando um caminho por grau conjunto, para o baixo do terceiro pilar da estrutura, *dó suspenso* (som real). Ou seja, o movimento é de *fá* para o *mi bemol*, o *fá* grave da clarineta, último compasso do *Improviso*, e *mi bemol* no piano, *dó suspenso*, som real, do baixo do piano, primeiro compasso da *Toccatina*.

Dois motivos do *Improviso* originam-se melodicamente da estrutura composicional da obra, e por isso são semelhantes. Um é a sequência ornamental (bordadura) de tercina de semicolcheia seguidas por colcheia (Exemplo musical 5), abundante nas seções *A* e *A'*, a qual se constituiu no ponto culminante da peça e no terceiro pilar da estrutura. Ele sofre variações rítmicas. O outro, também uma bordadura, porém ritmicamente diferente, se encontra nos compassos 23, 25, 40-41, 44-45, 71, 81, 83, 85, 88, 90, 93 e 95. A semelhança de ambos com a estrutura composicional está no fato de serem compostos por três graus conjuntos que variam na disposição intervalar e sequencial de suas notas. Estes motivos são formas condensadas da estrutura composicional e servem como material para o desenvolvimento lúdico da peça.

2.4 Toccata

A *Toccata*, quarta peça da obra, representa o último pilar da estrutura composicional, concluindo a obra com o retorno ao centro modal (*lá*) estabelecido na primeira peça. Entretanto, este pilar somente aparece completo, com o primeiro grau da escala na linha melódica e no baixo, simultaneamente, no último compasso, evitando uma conclusão antecipada. A peça *Toccata* inicia-se com o baixo do terceiro pilar, *#V* (*dó sustenido* - som real), como demonstra o exemplo musical 9, completando o terceiro pilar iniciado na peça *Improviso*. Ele é mantido, quase integralmente, durante suas três seções, *A*, *B* e *A'*. A linha melódica estabelece o centro modal da peça (*lá*) no compasso nove que é também o grau melódico do quarto pilar. Isto gera um trítono que perdura em toda a seção *A*, volta na seção *A'* e se resolve apenas no último compasso, onde o baixo e a linha melódica se encontram no centro modal (*lá*), o quarto pilar da estrutura composicional da grande escala.

ALLEGRO GIUSTO (♩ = 126)

The image shows a musical score for Clarinet in Bb and Piano. The title is 'ALLEGRO GIUSTO (♩ = 126)'. The score is divided into three systems. The first system shows measures 1-4. The piano part has circled notes in the bass line, and the clarinet part has slurs and accents. The second system shows measures 5-8. The piano part has circled notes in the bass line, and the clarinet part has slurs and accents. The third system shows measures 9-12. The piano part has circled notes in the bass line, and the clarinet part has slurs and accents. Dynamics include *mf* and *mp*.

Exemplo musical 9: Lacerda, Osvaldo. *Quatro Peças para Clarineta e Piano, IV – Toccata* compassos 01-04.

Fonte: editoração do autor.

Em pequena escala, a linha melódica semelhante à da estrutura composicional,

1-3-2-1, ocorre por intervalos maiores, *lá-dó#-si-lá*. O *lá* se encontra nos compassos 09-12, o *dó* sustenido nos compassos 20-23, e o movimento *si-lá* ocorre duas vezes 25-26 e 29-30 onde finda a seção *A*. Uma outra ocorrência em pequena escala se dá na seção *A'*, nos compassos 88, 96-99, 101-102. A última se encontra na *coda*, compassos 106, 112-114, 118 e 119-120, porém com o terceiro e segundo graus menores, sendo que o segundo é realizado pelo movimento *si-sib* (*si* da clarineta e *lá* bemol – som real – do piano, compassos 118-119).

Apenas a linha melódica da estrutura composicional se apresenta em média escala nesta peça. O primeiro grau, *lá*, é estabelecido na seção *A* pela linha da clarineta, no compasso 09 e 30. O centro modal da seção *B* é o *dó* sustenido, correspondente maior do segundo pilar. Como ocorre na passagem do *Improviso* para a *Toccatina*, a passagem da seção *B* para *A'*, é novamente feita pela clarineta - desta vez com a participação do piano (compassos 76 a 78). Ela faz a condução, por grau conjunto, do *ré* para o *mi* bemol (*dó* sustenido – som real - na mão esquerda do piano). Esta nota é a enarmônica do baixo do terceiro pilar. O compositor volta ao primeiro pilar, reafirmando-o no compasso 88, seção *A'*, na parte do piano. Isto mantém o trítone com o baixo.

O segundo pilar encontra-se na *coda*. Esta tem uma progressão de acordes arpejados (compassos 107-111), onde os acordes da clarineta distam um trítone dos tocados paralelamente pelo piano, culminando nos compassos 112-114 com a nota mais longa e de maior tensão da peça - o segundo pilar da média escala (Exemplo musical 9). Esta tensão é gerada pelo trinado e pelos dois trítonos sobrepostos executados em forma de trêmulo pelo piano. O procedimento de apresentação do terceiro pilar tem semelhança ao da peça *Clarino*. Ele é atingido pelo movimento 2-b2, compassos 118 e 119, respectivamente. O b2 ocorre simultâneo ao grau melódico do quarto pilar. A mão esquerda do piano faz uma imitação não literal da linha melódica da clarineta que resulta em retardo do baixo do quarto pilar, compasso 120.

Exemplo musical 10: Lacerda, Osvaldo. *Quatro Peças para Clarineta e Piano, IV – Toccatina* compassos 111-120. pilares da média escala.

Fonte: editoração do autor.

2.5 A presença do trítono

Como mencionado anteriormente, existe uma relação de trítono entre o baixo e o centro modal melódico da quarta peça. Esta relação é derivada da presença deste intervalo na estrutura composicional, entre o baixo do terceiro pilar (*ré* sustenido) e o centro modal (*lá*). Este trítono se faz presente em praticamente toda a quarta peça, *Toccatina*. O compositor explora esta relação em toda a obra de diversas maneiras.

No *Chalumeau*, entre outras, pode-se observar o trítono *lá/ré#* (*sol/dó#* - som real) nos compassos 07 e 52 da linha da clarineta. Já nos compassos 27 e 28, é o quarto grau do modo lídio, *fá* sustenido, que gera a relação com o primeiro grau desta seção, na mesma linha melódica. Ele se faz muito presente na linha do baixo, quando da ocorrência do terceiro para o quarto “pilar”. Por último, ele está presente no acorde final da peça.

Na segunda peça, *Clarino*, há uma ênfase no quarto grau do modo lídio nos compassos 47 e 48, tendo agora o primeiro grau da escala no baixo. Esta se dá com a utilização da dinâmica *piano* dentro de uma seção predominantemente *forte*, e o uso de *fermata* e *rallentando*, contrastando com notas de valores curtos e andamento uniforme. Também observamos uma forte ênfase no trítono na linha do baixo dos compassos 129-130 e nas relações intervalares do último acorde da peça.

As relações de trítono no *Improviso* iniciam-se com uma abordagem timbrística na linha da clarineta, compassos um e três, que estão intercalados por acordes do piano. Este é o trítono do acorde de sétima de dominante, *si bemol*, compasso sete, que estabelece o centro modal da primeira seção, e que servirá de base para o processo de transição desta peça. Nos compassos 18 a 27 e 77, há um diálogo imitativo entre a clarineta e o piano distantes por um trítono. Este diálogo, também ocorre nos compassos 67 e 68, mas agora entre a mão esquerda e direita do piano. Na seção *B*, esta relação intervalar é encontrada nos compassos 44 e 45 entre o conjunto de três notas executado pela clarineta e o conjunto de três notas executado pelo piano. Na seção *A'*, há um trítono melódico, *fá-si*, que está presente no compasso 80 da clarineta e é imitado pelo piano. O mesmo procedimento, porém com outras notas, é utilizado nos compassos 83 e 84. Finalmente, o compositor fixa a nota *fá* como centro do fim da peça na linha da clarineta. Este *fá* é polarizado melodicamente com o *si*, inicialmente tocado pela própria clarineta, e posteriormente pelo piano, do compasso 85 ao final da peça.

Na *Toccatina*, é interessante notar que, nos compassos 14, 15, 89 e 90, a relação de trítono entre o baixo e a clarineta se inverte, o *lá* da clarineta passa para o baixo e o *ré sustenido* pedal do baixo passa para a clarineta. Do início da seção *B* até o compasso 59, há um procedimento composicional sofisticado no sentido de o baixo manter o pedal com o *ré sustenido* (som real - *ré bemol*), enquanto é realizado um acompanhamento centrado na nota *sol* e a melodia está baseada na escala dórica de *dó sustenido* (som real – *si*). Assim mantém a relação de trítono entre acompanhamento e linha melódica sem perder o pedal de *ré bemol* (som real) (Exemplo musical 10). Já na repetição da frase inicial da seção *B*, compassos 67 em diante, o pedal de *ré sustenido* é retirado para marcar mais enfaticamente a entrada da seção *A'* com o seu retorno. Na *coda*, como descrito anteriormente, há uma progressão de acordes arpejados, executados simultaneamente entre a clarineta e o piano, distantes em um trítono nos compassos 107 a 110.

Exemplo musical 11: Lacerda, Osvaldo. *Quatro Peças para Clarineta e Piano, IV – Toccata* compassos 45-48.

Fonte: editoração do autor.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, é possível afirmar que a presença constante da estrutura composicional, em pequena, média e grande escalas, e seu uso como fonte para construção e transformações de motivos melódicos dão unidade às peças e unificam a obra como um todo. Ou seja, a estrutura composicional funciona como uma célula *mater* geradora e fundamentadora da obra. As peças se integram e se completam formando uma única obra, tendo um denominador transversal que as atravessa pelas suas repetições ou por tratamentos composicionais que o refletem. Elas têm função específica, compondo uma única grande forma. Segundo Schoenberg, (1996, p.215) “A harmonia é o fator primordial para a criação de uma seção contrastante: a seção *a* estabelece a tônica; a seção *b* contrapõe outra região (algumas daquelas vizinhas), e isto introduz tanto o contraste quanto a coerência”. Dentro desta grande forma o *Chalumeau* representa a seção “*a*”, apresentando o centro modal e a estrutura composicional da obra. O *Clarino* representa a seção “*b*”, contrastante, em uma região vizinha e com caráter diferente. O *Improviso* pode ser considerado uma seção de desenvolvimento por explorar motivos musicais provenientes da estrutura composicional e ser uma transição, não tendo um aspecto conclusivo. A *Toccatina* é o retorno ao centro modal estabelecido no *Chalumeau*, caracterizando a recapitulação.

Considerando que a análise pode ser entendida como a decomposição do todo em partes (CORRÊA, 2006), determinando elementos estruturais e suas funções (BENT apud MILANI; SANTIAGO, 2010), assim como é uma importante ferramenta para a concepção da performance (WINTER; SILVEIRA, 2006; MILANI; SANTIAGO, 2010; GERLING, 1985), a estrutura composicional da obra, identificada neste trabalho, pode ser um dos aspectos a orientar sua interpretação. Uma performance que não ofusque os pilares desta estrutura nas pequenas, médias e grandes escalas, assim como os seus desdobramentos composicionais, mas os traduz ao ouvinte, estará, ao menos, demonstrando a unidade que há em cada uma de suas peças e no seu todo. Esta performance pode expressar uma interpretação musical que demonstra como cada uma das quatro peças complementa as demais e que, juntas, constituem uma única obra, sendo esta unidade, um aspecto arquitetônico singular desta composição.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Maurício Soares. **A Música de Câmara Brasileira**: clarineta e piano, clarineta solo. Trabalho de conclusão de curso de especialização em música. Área de Música-Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 1998.

CORRÊA, Antenor Ferreira. **O sentido da análise musical**. OPUS, v. 12, n. 1, p. 33-53, 2006.

GERLING, Cristina Capparelli. **Performance Analysis for Pianist**: a Critical Discussion of Selected Procedures. DMA Dissertation. Ann Arbor: UMI, 1985.

LACERDA, Osvaldo. Entrevista. [maio de 2007]. Entrevistador: Marcelo Trevisan Gonçalves.

Entrevista concedida por e-mail.

_____, Osvaldo. 1978. “**Quatro Peças para Clarineta e Piano**” – partitura. São Paulo: autógrafo.

_____, Osvaldo. 1987. **Quatro Peças para Clarineta e Piano**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional de Música, Projeto Memória Musical Brasileira.

MILANI, Margareth; SANTIAGO, Diana. Signos, interpretação, análise e performance. Revista Científica/FAP, 2010.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da Composição Musical**. Eduardo Seineman (trad.). São Paulo: USP, 1996.

WINTER, Leonardo Loureiro; SILVEIRA, Fernando José. **Interpretação e execução**: reflexões sobre a prática musical. Per Musi, Belo Horizonte, v. 13, p. 63-71, 2006.

TRÊS CANTOS DO SANSARA DE ERNANI AGUIAR: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA

Renato Gonçalves de Oliveira

Unirio / Fames

Vitória – ES

<http://lattes.cnpq.br/8507552409315970>

Cláudia de Araújo Marques

Unirio / Fames

Vitória - ES

<http://lattes.cnpq.br/3840386592566362>

Graciano Arruda

UFES

Vitória - ES

<http://lattes.cnpq.br/2774158037576639>

THREE CHANTS OF SANSARA BY ERNANI AGUIAR: AN INTERPRETATIVE ANALYSIS

ABSTRACT: The article presents an interpretative analysis of the Three Cantos do Sansara by the composer Ernani Aguiar. The methodology used is bibliographical and documentary research, and the composer is also our research source. Our theoretical foundations are found in Rink (2012) and Pereira (2007). The result is the presentation of a musical aesthetic analysis of the first two songs of the cycle and how they dialogue between analysis and interpretation.

KEYWORDS: Cycle of Songs, Interpretation, Sansara, Ernani Aguiar, Brazilian Music

RESUMO: O artigo apresenta uma análise interpretativa dos *Três Cantos do Sansara* do compositor Ernani Aguiar. A metodologia utilizada é bibliográfica e documental, sendo o próprio compositor em questão nossa fonte de pesquisa. Nossas fundamentações teóricas são encontradas em Rink (2012) e Pereira (2007). O resultado é a apresentação de uma análise estética musical das duas primeiras canções do ciclo e como as mesmas dialogam entre a análise e a interpretação.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclo de Canções; Interpretação; Sansara; Ernani Aguiar; Música Brasileira.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de relatar nossas experiências musicais junto à comunidade acadêmica através da pesquisa, narrando nossas vivências como intérpretes e professores. O artigo é um substrato das pesquisas em andamento, e nele analisaremos nossas proposições interpretativas na *performance* do ciclo de canções *Três Cantos do Sansara* de Ernani Aguiar, composta no ano de 1970 e com revisão de Roberto Duarte em 2006.

Tal experiência consiste de fato em um desdobramento de nossa prática como intérpretes de música de câmara no Brasil e no exterior. Ao deparamos com um acervo musical majoritariamente manuscrito, que pode em certos momentos induzir a escolhas ambíguas em nossas interpretações, lançamos mão nesse processo de fontes de pesquisa e análise que corroborem e possam embasar de forma teórica as nossas escolhas interpretativas.

No contexto desta pesquisa, faremos uso de referencial teórico-analítico, de material documental e do registro de narrativas interpretativas e, de modo a estabelecer uma relação comparativa entre duas partituras das quais dispomos, sendo uma fotocópia de um manuscrito e uma editada disponível no site Musica Brasilis. A partitura manuscrita apresenta alguns problemas, acarretados pelo manuseio indevido, pela forma como foi feita a fotocópia e por possíveis rasuras e cortes na tentativa de uma melhor impressão.

Nas edições que serviram de suporte para o trabalho de editoração, algumas soluções notacionais foram aperfeiçoadas, possibilitando a compreensão das obras de forma fidedigna (ARAÚJO E FONSECA, 2007). Como músicos, optamos por alternativas interpretativas, ainda que por muitas vezes as façamos por hábitos musicais cotidianos, de modo a imprimir na música as experiências das nossas práticas como *performers*.

O acesso ao compositor permitirá que o músico/intérprete tenha uma gama maior de informações, de forma a dar liberdade ou a limitar as escolhas interpretativas, mas proporcionando amplidão dos horizontes para a construção de uma *performance informada*, com consultas ao próprio compositor e a referências bibliográficas para embasamento da obra.

Tomando como referência o pensamento de Rink (2012, p. 58), as nossas motivações sobre os estudos musicais envolvem “a habilidade de transformar a *performance* em algo mais do que somente a soma de suas partes, incluindo as influências da história, da análise e muito mais (além da dimensão técnica, não menos importante e tão frequentemente ignorada na literatura sobre interpretação)”. Eis aí a relevância das reflexões que serão levantadas.

2 | O COMPOSITOR – DADOS BIBLIOGRÁFICOS

Ernani Aguiar nasceu em Ouro Preto/MG, em 1950. Estudou no Brasil com Paulina D’Ambrosio e Santino Parpinelli (violino e viola), César Guerra-Peixe (Composição) e Carlos Alberto Pinto da Fonseca (regência). Foi bolsista do Mozarteum Argentino, tendo estudado com Sérgio Lorenzi. Na Itália foi aluno do Conservatório Cherubini, em Firenze, onde estudou com Roberto Michelucci (violino) e Annibale Gianuario (regência). Ainda na Europa fez cursos de aperfeiçoamento em regência com Adone Zecchi, Franco Ferrara e Sergiu Celibidache (MOLINARI, 2017).

Como violista integrou a Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal do Rio de

Janeiro e o Conjunto de Música Antiga da rádio MEC. Na referida emissora atuou ainda como assistente dos maestros Alceo Bocchino e Nelson Nilo Hack na Orquestra Sinfônica Nacional e na Orquestra de Câmara da rádio MEC. Como regente foi ainda assistente de David Machado na Orquestra Sinfônica Jovem do Rio de Janeiro.

Foi coordenador dos projetos Orquestra e Espiral da Funarte entre 1982 e 1985, professor de regência do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO. Em 1990 recebeu o título de Cidadão Benemérito do Estado do Rio de Janeiro. Como regente, dedica-se especialmente ao repertório brasileiro e contemporâneo internacional. Como pesquisador, tem sua atenção voltada para a música brasileira do período colonial. Dentre suas gravações como regente destacam-se as da obra do Padre José Mauricio Nunes Garcia como o Coral Porto Alegre e a ópera Colombo, de Carlos Gomes, à frente de solistas, corais e Orquestra Sinfônica da UFRJ, que recebeu o prêmio de “Melhor CD de Música Erudita” da Associação Paulista de Críticos de Arte em 1988 e o “Prêmio Sharp” em 1999 (Ibid, 2017).

Como compositor tem obtido expressivo sucesso tanto no Brasil como no exterior, com sucessivas apresentações, gravações, edições e transmissões radiofônicas e televisivas de suas obras. Destacam-se em sua produção obras para coro o *Psalmus CL* (editado e gravado nos EUA) e a série de *Motetinos*, obras para diversas formações instrumentais como as *Meloritmias* para instrumentos solo e o *Duo* para violino e violoncelo, peças para orquestra de cordas, como as séries *Quatro Momentos e Instantes*, e obras sinfônicas como a *Canta de Natal* e a de *Páscoa*, a *Missa Brevis IV*, o *Te Deum*, as *Três Sinfoniettas*, os *Concertos para flautim, violino, violoncelo e cavaquinho*, os *Cantos Sacros para Orixás* e a ópera *O Menino Maluquinho*, com libreto de Ziraldo (Ibid, 2017).

Atualmente é professor de regência e prática de orquestra da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

2.1 Sobre a obra vocal de ernani aguiar

Em consulta ao catálogo de obras do compositor Ernani Aguiar, faremos uma breve abordagem das obras que o compositor dedica às formações vocais. Segundo Hammerer (2015) para a formação vocal, Aguiar escreveu de diversas formas: voz, voz e instrumentos, voz e orquestra, vozes solistas, coro *a cappella*, coro e instrumentos, coro e orquestra. O Compositor também compôs a ópera *O Menino Maluquinho*.

Entre suas composições vocais, destacam-se: *Instantes Motetinos* para coro, cantata *O Menino Maluquinho* para coro infantil e orquestra, além do *Te Deum* e dos *Cantos Sacros para Orixás* para coro e grande orquestra. Conoforme o ABM (2008) o *Psalmus CL* é considerada a “peças coral brasileira mais executadas no Estados Unidos”.

3 | A CANÇÃO BRASILEIRA

De acordo com Castro, Borghoff e Pádua (2003, pag. 74) “A canção de câmara brasileira estabeleceu-se a partir das iniciativas de Alberto Nepomuceno [...], um dos primeiros grandes músicos a compor sobre textos em vernáculo e a reclamar a execução destas obras nos meios artísticos e acadêmicos”. De forma notória vemos a importância de Nepomuceno na difusão da canção de câmara, defensor da música cantada em português.

A intensa produção para canto e piano no Brasil tem contribuído para a formação de um universo inestimável de peças musicais. Para que se possam compreender os períodos mais significativos da história musical do país, cumpre resgatá-los, dando voz e registro aos nomes que contribuíram para a consolidação de uma música brasileira de concerto. Alguns compositores brasileiros escreveram importantes ciclos e coletâneas de canções; dentre eles citamos Villa-Lobos que marca com as “Canções Típicas Brasileiras” a história da canção nacional; Cláudio Santoro e Camargo Guarnieri que compuseram os belos álbuns marcados pelo profundo lirismo, tendo a temática central, o amor (PEREIRA, 2007).

Pereira (2007, p.11) compreende ciclo de canções como:

Série especial de canções, que apresenta um fio narrativo, uma temática unificadora, uma inter-relação entre as canções, por exemplo, uma história a ser contada com início, meio e fim. A temática unificadora ou o fio narrativo não implica necessariamente na escolha de textos de um mesmo poeta. Aliás, a escolha de texto de poetas diferentes, obedecendo a uma temática, pode fortalecer a ideia de uma linha central que “costura” – que une – essas canções. O ciclo pode se caracterizar também pela unidade temática advinda de procedimentos musicais, como relações tonais entre as canções; passagens, motivos e canções recorrentes; e estruturas formais, por exemplo. Este fio narrativo pode vir só de procedimentos musicais ou textuais, bem como de ambos, combinados.

Podemos citar dois compositores alemães que marcaram essa forma de estrutura cíclica de canções no Século XIX, sendo eles: Schubert que em seus ciclos apresentou sempre uma narrativa coesa, e Schumann que inovou, estabelecendo uma linha divisória na história de ciclo de canções.

Este foi o momento em que os compositores deixaram de representar a poesia por mimese vocal para expressar a poética por meios harmônicos e pela estrutura do todo, inculcando uma coerência formal tomada de empréstimo dos ciclos instrumentais.

Conforme mencionamos no início desta seção, compositores brasileiros também produziram ciclos e coletâneas de canções. Dentre eles, podemos citar no cenário musical brasileiro contemporâneo, Edmundo Villani-Cortes, Ricardo Tacuchian, Marlos Nobre, Ronaldo Miranda, e o compositor a que dedicamos este artigo, o maestro Ernani Aguiar que compôs em 1970 os “Três Cantos do Sansara”, obra revisada pelo maestro Roberto Duarte em 2006.

4 | ANÁLISE ESTÉTICO-MUSICAL DAS DUAS PRIMEIRAS PEÇAS DE TRÊS CANTOS DO SANSARA

4.1 Contextualização

O *karma* consiste em um princípio básico do Budismo, provavelmente herdado do Hinduísmo, religião predominante na Índia durante a vida do Buda Histórico. Este conceito nos diz que todo pensamento ou prática trará um *karma*, que pode ser negativo, positivo ou neutro. Assim, para sair do ciclo quase interminável de nascimento e morte (chamado Sansara), todo *karma* negativo e positivo deve ser extinto. Tal conceito também é utilizado em outras religiões, como no espiritismo kardecista (NAKAÓKA ELIAS, 2015, nota, p.125).

- “Anos estelares”

Obra musical atonal.

No primeiro compasso (Figura 1), o material escolhido para a primeira harmonização foi o conjunto 0-3-11.



Figura 1: Três Cantos do Sansara.

Fonte: Ernani Aguiar (1970) – Revisão Roberto Duarte

Dentro da perspectiva melódica (Figura 2), observa-se o aproveitamento do mesmo material para construir o início da parte vocal. Ainda no segundo compasso, é inserida a nota lá (classe de altura 9), que logo fará parte do conjunto 1-3-9. Na perspectiva qualitativa intervalar desse conjunto, observa-se os intervalos de quarta aumentada e segunda maior. Essa estrutura intervalar será utilizada para construir a linha melódica do compasso seguinte.

The image shows a musical score for 'Três Cantos do Sansara'. It consists of two systems. The first system has a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line starts with the word 'Retrógrado' and has notes with fingerings 0, 11, 3, 9, 10, 4, 2, and 8. The piano accompaniment has chords with fingerings 3-11-0 and 1-3-9, and a '2M' marking. Below the piano part, there are two rows of numbers: '0-3-11 (Classes de altura)' and '#4 < #4'. The second system shows a vocal line with notes and fingerings 5, 8, 2, 8, 8, 5, 5, 7, 6, 8. The piano accompaniment has chords with fingerings 10-2-4-8 and 5-6-7-8, and a '5-6-7-8' marking below it.

Figura 2: Três Cantos do Sansara.

Fonte: Ernani Aguiar (1970) – Revisão Roberto Duarte

Nos compassos seguintes, as linhas melódicas foram simplesmente extraídas das classes estabelecidas no acompanhamento harmônico, ou seja, são subconjuntos do material harmônico do acompanhamento.

II - “Corre que corre”

No primeiro compasso (Figura 3), logo se insere um conjunto de duas classes de altura, 0-2, com uma qualidade intervalar de segunda maior. Ainda com apenas duas classes de altura, no compasso seguinte é elaborado um conjunto correspondente à série 6-7, agora com uma qualidade intervalar de segunda menor.

The image shows a musical score for 'Três Cantos do Sansara' focusing on the piano accompaniment. It features two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. Both staves are marked 'Movido' and '(♩ = 60 M.M.)'. The bass clef staff has a dynamic marking 'f' and a '6' below it. The bottom of the bass clef staff shows a sequence of notes with stems pointing down.

Figura 3: Três Cantos do Sansara.

Fonte: Ernani Aguiar (1970) – Revisão Roberto Duarte

A partir dessa estrutura inicial (Figura 4), tanto a linha melódica como os blocos harmônicos seguintes, em forma de cluster, não formarão intervalos mais amplos do que uma terça maior. Na melodia, o tricórdio cromático inicial (“Modelo”, c. 2) é transposto numa progressão ascendente de segundas maiores (sol, lá, si, dó#, [ré#, mi], fá#, sol#), com exceção do intervalo de segunda menor entre ré# e mi (c. 3).

The image shows a musical score for 'Três Cantos do Sansara'. It consists of three systems. The first system is for the Vocal part, with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody starts with a 'Modelo' (7 6 5) and a 'Sequência modulatória' (9 8 7 | 11 10 9 | 1). The piano accompaniment is in the right hand, with chords labeled 6-7, 5-8-9, 7-10-11, and 9-0-1. The second system is for the Piano (Pno.) part, with a grand staff (treble and bass clefs) and a key signature of one sharp. The melody starts with a '5' and a sequence of notes (3 2 0 4 3 2 6 5 4 8 9 5 4 2). The piano accompaniment is in the right hand, with chords labeled 1-2-3, 0-3-4, 3-5-6, 4-7-8, and 2-4-5.

Exemplo 4: Três Cantos do Sansara.

Fonte: Ernani Aguiar (1970) – Revisão Roberto Duarte

Letra das canções - *Três cantos do Sansara*

- “Anos estelares”

Anos estelares me separam de mim mesmo E eu sempre o mesmo apesar do tempo.

Ah! O eterno tempo...

Meus corpos, meus corpos meteóricos sempre da mesma estrela desprendendo-se reconhecem faces, rostos e milênios.

AH! O eterno tempo...

O infinito em movimento.

- “Corre que corre”

Corre que corre girando bailando

No corre que corre do tempo das coisas do vento. Corre que corre sem rumo, sem morte que o Norte

É a morte que a morte sem Norte das mortes é a morte. Corre que corre com morte ou sem morte bailando girando No corre que corre das coisas do tempo do vento

Corre que corre que corre que Norte que corre pro norte que o Norte é a morte.

- “Quando amanhecer...”

Quando amanhecer uma aurora rosada no espaço

Entre o não sentir, entre o não sentir e o perceber flutuarei, flutuarei Antegozando a volúpia de ser não ser. (bis)

Do ser não ser, do ser não ser.

4.2 Interpretação

Segundo Winter e Silveira:

Ao analisarmos o ciclo composicional descrito por Laske, observamos a presença contínua do compositor na elaboração musical. Nesse processo é facultado ao compositor o poder de decisão na geração, transferência e transformação de idéias e materiais formadores da obra. Ao se considerar a vontade expressa do compositor para a obra - materializada através da partitura musical - nota-se que, em relação ao intérprete, na maioria das vezes, não é facultada a modificação da obra em termos de planos ou idéias geradoras, na escolha de materiais ou de elementos presentes na superfície musical (como, e.g., melodias, ritmos e harmonias). Apesar disso, no processo interpretativo, o compositor deverá estar consciente da inevitabilidade da intervenção do intérprete no resultado final da sua obra, o que se deve, entre outros fatores, às limitações da grafia musical. (Per Musi – Revista Acadêmica de Música – n.13, 119 p., jan - jun, 2006).

A troca entre compositor e intérprete é intrínseca, intérpretes precisam dos compositores para que existam as obras e os compositores necessitam dos intérpretes para que suas obras possam ser executadas.

5 | CONCLUSÃO

A canção brasileira ganhou força a partir do movimento musical de Alberto Nepomuceno ao valorizar o texto em português e utilizá-lo em meios artísticos. Desde então o gênero canção brasileira se desenvolveu tendo vários compositores corroborado para sua propagação, tendo este estudo como objeto uma das canções do compositor brasileiro Ernani Aguiar.

Esta reflexão apresentou uma breve análise musical dos *Três Cantos do Sansara* do compositor Ernani Aguiar, composta em 1970 e teve a proposta em demonstrar o quanto as estruturas composicionais são importantes para a construção interpretativa do *performer*.

Não existe uma *performance* única para uma única obra. Possibilidades multiformes existem para que as interpretações diferenciadas aconteçam, mas um caminho esclarecedor se faz quando essas são informadas pela análise para que textos musicais se tornem compreensíveis e exequíveis, podendo o intérprete captar sua essência em todo o potencial do discurso musical e textual.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Milena Cristina Rabelo de; FONSECA, João Paulo Santos da. **Softwares de editoração e arranjo musical: possíveis contribuições para o profissional mestre de banda em Belém do Pará.** ABEM, 2007.

CACCIATORE, Olga Gudolle. *Dicionário Biográfico de Música Erudita Brasileira: Compositores, Instrumentista e regentes, Membros da ABM (inclusive musicólogos e patronos).* Academia Brasileira de Música. Editora Forense Universitária, 2005. 536 p. : il CASTRO, Luciana Monteiro de Castro. BORGHOFF, Margarida Maria. PÁDUA, Mônica Pedrosa de. *Em defesa da Canção Brasileira.* PER MUSI: Revista da Performance Musica – v. . pág. 74-83, jul – dez – 2003.

HAMMERER, Mariana Ferraz Simões. **Análise Interpretativa de Cinco Obras Corais Sacras do Compositor Ernani Aguiar / Mariana Ferraz Simões Hammerer.** – São Paulo : M. F. S. Hammerer, 2015. 354 p. : il.

MOLINARE, Jean Philippe Abreu. **Análises de Salmo 150 e Aleluia de Ernani Aguiar: fundamentando opções interpretativas.** Interlúdio, Revista do Departamento de Educação Musical, v.5, n8, 2017, p.10-22.

NAKAÓKA ELIAS, Alexsander. **Budismo Primordial: Histórias Rem(c)ontadas.** Iluminuras, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p.115-139, jan./jul. 2015.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Reflexão Sobre o Termo Ciclo de Canções.** ANPOM, 2007.

RINK, John. **Sobre a performance: o ponto de vista da musicologia.** Revista Música, v. 13, 2012, p. 32-60.

CAPÍTULO 5

MÚSICA BARROCA AO PIANO

Patrícia Marinho Mol

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
- Unirio

Rio de Janeiro - RJ

<http://lattes.cnpq.br/6233143440120018>

RESUMO: O piano se popularizou depois do fim do Período Barroco. Entretanto, todos os pianistas precisam, em algum momento, executar obras escritas para os instrumentos antigos como o cravo ou o órgão e este texto trata sobre uma possível mediação entre as obras anteriores ao ano de 1750 e sua execução no piano moderno. Para pensarmos na performance da música barroca ao piano devemos ter uma bagagem de informações sobre o estilo da época, o funcionamento e a sonoridade dos instrumentos de teclado e sobre os compositores e seus estilos composicionais. Sem essas informações, provavelmente a performance resultante não será adequada ao estilo, sendo considerada errada por muitos especialistas no assunto. Portanto, este capítulo tem como objetivo abordar algumas das principais características da música do Período Barroco e discuti-las de forma que auxiliem nas escolhas interpretativas do pianista, para que a obra soe “à maneira barroca”. Além disso, no decorrer do texto serão abordados alguns dos principais compositores

para instrumentos de teclado do período em questão. Como fundamentação teórica, foram utilizados principalmente os livros: *Ensaio Sobre a Maneira Correta de Tocar Teclado* (2009), de Carl Philipp Emanuel Bach, *Historia de la Técnica Pianística* (2001) de Luca Chiantore e *O Discurso dos Sons: Caminho para uma nova compreensão musical* (1988) de Nikolaus Harnoncourt.

PALAVRAS-CHAVE: Piano; Música Barroca; Interpretação da Música Barroca; Musica Barroca ao Piano.

BAROQUE MUSIC AT THE PIANO

ABSTRACT: The piano became popular after the end of the Baroque Period. However, all pianists must, at some point, perform works written for old instruments such as the harpsichord or the organ, and this paper deals with a possible mediation between the works before 1750th and its performance on the modern piano. To think about the performance of baroque piano music we must have a background of information about the style of the period, the operation and sound of keyboard instruments and about the composers and their compositional styles. Without this information, the resulting performance is unlikely to fit the style and is considered wrong by many subject matter experts. Therefore, this text aims to show

some of the main characteristics of the music of the Baroque Period and discuss them in such a way as to help the pianist's interpretative choices, so that the work sounds in a “baroque way”. In addition, some of the major keyboard instrument composers of the period will be covered throughout the text. The theoretical basis was mainly the books: *Ensaio Sobre a Maneira Correta de Tocar Teclado* (2009), by Carl Philipp Emanuel Bach, *Historia de la Técnica Pianística* (2001) by Luca Chiantore and *O Discurso dos Sons: Caminho para uma nova compreensão musical* (1988) by Nikolaus Harnoncourt.

KEYWORDS: Piano; Baroque music; Interpretation of baroque music; Baroque piano music.

1 | INTRODUÇÃO

Ao trabalhar músicas do Período Barroco com meus alunos pela primeira vez, geralmente os surpreendo quando abordo questões como articulação, inflexão, dinâmica e agógica, algumas vezes por simplesmente nunca terem ouvido falar sobre os assuntos e outras por acharem que não são pertinentes à música barroca. Podemos até mesmo dizer que existe uma hierarquia entre esses assuntos, alguns tendo a necessidade de serem mais discutidos que outros, porém todos são de extrema importância para uma performance de excelência. Contudo, é comum o surgimento de algumas questões entre os pianistas, como: Até que ponto devemos buscar uma similaridade com instrumentos de teclado barrocos se o piano é outro instrumento? Para pensarmos na performance da música barroca ao piano devemos ter uma bagagem de informações sobre o estilo da época, o funcionamento e a sonoridade dos instrumentos de teclado e sobre os compositores e seus estilos composicionais.

A palavra “Barroco” tem origem na língua portuguesa, significa pérola ou jóia de tamanho irregular. Inicialmente foi utilizada para denominar o estilo da arquitetura do século XVII e meados do XVIII, caracterizado principalmente pelo uso excessivo de ornamentos. Posteriormente o termo também passou a ser empregado na música, marcando o período entre o aparecimento da ópera e da oratória, em meados de 1600, e a morte de J. S. Bach, em 1750.

Também durante o Período Barroco tem-se o surgimento da música instrumental pura — Até o século XVI, quando referia-se às vozes de uma polifonia, falava-se literalmente de vozes humanas, em que cada pessoa tem um canto concreto, cujo lirismo beneficia a singularidade de cada uma dessas vozes. Com o desenvolvimento da música instrumental, as vozes tornam-se mais abstratas e indecifráveis. A emancipação plena da música instrumental ocorre na era barroca, em meados do século XVII, justamente quando a escrita musical chega em seu ápice de elaboração em relação ao ritmo com a fixação do valor intrínseco de cada figura musical. Neste período vemos a consolidação das formas escritas como *sonatas* e *fantasias*, vemos o surgimento do concerto grosso, concerto para solistas, duos, trios e quartetos... O discurso na música passou de verbal para sensorial, o texto não necessitava mais de

palavras para transmitir sentimentos, pois os próprios elementos musicais, com suas alternâncias de consonâncias e dissonâncias, tornam-se suficientes para tal objetivo. Não sendo mais tão necessária a letra da música para expressar as emoções, no Período Barroco surge a *Teoria dos Afetos*, a qual relaciona cada tonalidade com um tipo de sentimento como amor, ódio, felicidade ou tristeza.

Outra característica marcante do Período Barroco é a sobreposição do Tonalismo ao Modalismo, esse último muito utilizado no período anterior. O *Tratado de Harmonia* de Rameau, documento que marca essa sobreposição, é de 1722 e sua teoria é baseada em sua concepção das propriedades físicas do som (um claro viés do Iluminismo, em que a ciência toma um lugar de destaque na filosofia e nas artes de modo geral). As possibilidades harmônicas que o sistema tonal apresenta faz com que as composições deste período contenham encadeamentos e progressões complexas, com constante movimento entre tensões e resoluções. Tais composições acabam exigindo do interprete maior entendimento sobre harmonia, de modo que sua performance auxilie a compreensão destas sensações de movimento.

Durante o século XX muitos compositores e pianistas criaram edições das partituras de músicas barrocas, as quais originalmente não possuem nenhuma indicação de dedilhado, articulação e dinâmica. É sempre válido ficar atento também ao prefácio e aos comentários dos editores, porque muitas vezes suas indicações são derivadas de informações históricas. Embora possam ser boas orientações e conselhos, estas edições podem também se tornar uma “verdade absoluta” para pianistas menos experientes. Ao se deparar com todas estas indicações, um pianista mal informado pode criar uma interpretação completamente equivocada de acordo com o estilo da época: As grandes ligaduras podem criar grandes frases em *legato* como no período romântico; Os *staccati*, que são colocados onde o editor julga ser importante a articulação *non legato*, pode ser confuso, pois o toque de um é diferente do outro: o *staccato* diminui o valor da nota em sua metade e o *non legato* apenas indica que um som não deve ser ligado a outro. Por essa razão, o pianista que não tem essas informações poderá se confundir e fazer o *staccato* moderno curto e seco; Os ornamentos resolvidos na partitura parecem ser uma forma de garantir que o pianista os execute da maneira “correta”, como se a maneira sugerida pelo editor fosse a única possível. Coloco entre aspas a palavra “correta” pois, na verdade, não existe apenas uma maneira de realizar um ornamento, mas sim uma forma mais frequentemente realizada de acordo com o estilo de cada compositor, que não são regras absolutas.

Obviamente o estilo de um período histórico não possui início, meio e fim seguindo a delimitação cronológica, muitas vezes os estilos se misturam e se complementam. Por exemplo, enquanto Bach elevava cada vez mais a sua escrita polifônica e contrapontística a ponto de, ao final de sua vida, compor a *Arte da Fuga*, outros compositores, como os seus próprios filhos, já escreviam uma música completamente diferente, cuja presença da homofonia era muito mais constante. Assim, o Barroco

pode ser considerado não apenas um estilo, mas vários. As características estão muito ligadas a determinados parâmetros pessoais de escrita de cada compositor e podem ainda ser associadas aos diversos estilos nacionais — a música italiana é bastante diferente da música francesa — e tudo isso ocorre ao mesmo tempo.

2 | PERÍODO BARROCO — ALGUMAS CARACTERÍSTICAS

Mesmo sendo um período de diferentes estilos, podemos citar algumas características mais representativas da música barroca como: o uso de polifonia e contraponto; o aparecimento e/ou evidencia de formas como variações, sonatas, rondós, prelúdios, fugas, suítes, fantasias...; articulações claras e bem definidas; frases curtas e marcadas por diferentes articulações e inflexões; ornamentação frequente; contraste de dinâmica etc.

Como já visto, no Período Barroco temos a emancipação da música com relação ao canto, entretanto a música instrumental pura ainda não perde totalmente sua relação com a linguagem verbal, pois mantém como base para o fraseado a articulação e a inflexão derivadas da fala. Harnoncourt escreve que:

Deparamo-nos com o problema da articulação principalmente na música, mais precisamente na música de 1600 até 1800, pois esta é fundamentalmente orientada pela linguagem. Os paralelos com a linguagem foram acentuados por todos os teóricos daquele tempo, e a música era freqüentemente descrita como uma “linguagem dos sons”. Grosso modo, eu diria que a música anterior a 1800 fala e a música posterior a esta pinta.” (HARNONCOURT, 1998, p.49)

Por causa desta relação entre a música puramente instrumental, a música cantada e a fala, as frases musicais eram curtas e geralmente compostas por pequenos grupamentos de notas, como em uma frase falada composta por palavras. Homero de Magalhães em *O Cravo Bem Temperado, vol 1* (1988) diz que a música barroca é feita de pequenos agrupamentos de notas, cuja articulação diferenciada (notas ligadas e soltas) é extremamente importante para caracterizar e até mesmo dar expressividade e clareza às ideias musicais. No Dicionário Grove de Música o termo “articulação” é definido como: “A junção ou separação de notas sucessivas, isoladamente ou em grupos, por um intérprete, e a maneira pela qual isso se faz; a palavra é mais amplamente aplicada ao fraseado musical em geral.” (SADIE, 1994, p. 44). Essa definição do dicionário merece uma complementação. O termo “articulação” é derivado da linguagem verbal: “Articulação é o nome dado ao processo técnico de falar, a maneira de proferir as diversas vogais e consoantes” (HARNONCOURT, 1988, p.59). Ou seja, a conexão (ou não) entre as palavras define o sentido da frase. Do mesmo modo acontece na música, em que a forma de um som se articular a outro é um dos aspectos que define a frase musical, seja em *legato*, *non legato*, pequenas células delimitadas por ligaduras, etc. As pausas representam um sinal de

articulação extremamente importante que infelizmente é ignorada com frequência por alunos inexperientes. Elas fazem parte do texto e estão impregnadas de intenção e significado, influenciando diretamente na expressividade da frase.

A inflexão, termo também originário da linguagem verbal, pode ser definido como o “tipo de entonação ou mudança de pronúncia ao dizer alguma coisa; tom: através da inflexão, percebe-se seu sarcasmo.” (DICIO, [S.I.]). Da mesma forma acontece na música, em que a posição dos acentos define a “pronúncia” da uma frase. por exemplo: Quando temos duas notas ligadas por uma ligadura (articulação) podemos tocar a primeira de forma acentuada e a segunda mais leve (inflexão). Ao mantermos a inflexão, mas desligarmos uma a outra, muda-se a articulação. Porém se mantermos a ligadura, mas deslocarmos o acento para a segunda nota, voltamos à articulação *legato* e mudamos a inflexão.

No Período Barroco, a dinâmica é muito associada ao número de instrumentos que são tocados. Em outras palavras, quanto mais instrumentos, maior a dinâmica. Por esse motivo, explica-se porque a afirmação de que o cravo não é capaz de realizar diferentes dinâmicas e equivocada — o instrumento realmente não possibilita o controle individual da dinâmica de uma nota, mas a intensidade maior ou menor se dá pelo maior ou menor número de notas tocadas em determinado espaço de tempo. Assim, uma das características da dinâmica barroca consiste no crescendo ou decrescendo por “degraus”, e não por “rampas”. Naturalmente, os instrumentos de cordas friccionadas, de sopros e o canto sempre tiveram a capacidade de “moldar” a dinâmica com uma grande liberdade, mas estilisticamente ela segue a ideia dos contrastes mais evidentes, como o “claro-escuro” da pintura.

A música barroca e boa parte da música pré-clássica é muito mais ornamentada que as dos estilos posteriores. A ornamentação era uma das características mais marcantes dos intérpretes da época pois estava diretamente relacionada à composição e à improvisação. Mesmo sendo relativamente livre, o uso da ornamentação barroca possui regras a serem seguidas e bom senso ao utiliza-las. Carl Philipp Emanuel Bach, em seu livro *Ensaio Sobre a Maneira Correta de Tocar Teclado*, escrito em 1753, escreve:

“O tamanho da utilidade dos ornamentos está diretamente relacionado ao tamanho do dano que podem causar quando mal escolhidos, ou quando bons ornamentados são mal tocados, ou tocados em lugares não apropriados ou em número inconveniente.” (BACH, 2009, p.69).

A maneira de ornamentar está diretamente ligada a improvisação e também depende do estilo de cada compositor. Mesmo que o hábito de improvisar ornamentos tenha sido diminuído com o passar do tempo, muitos intérpretes atuais ainda o mantêm, principalmente os músicos de instrumentos barrocos que estão mais familiarizados com o repertório e o estilo deste período.

Como visto anteriormente, apesar de conseguirmos identificar algumas

características sobre o estilo barroco de forma generalizada, o período era composto por vários estilos — cada compositor possuía uma maneira única de trabalhar, contendo características singulares. Por isso, abordaremos brevemente alguns dos principais compositores para teclado do período.

3 | PRINCIPAIS COMPOSITORES

Johann Sebastian Bach (1685 - 1750): Compôs obras muitas vezes de caráter didático. Suas invenções a duas e três vozes, prelúdios e fugas, fantasias, suítes e concertos são de grande importância para o aprendizado pianístico em vários aspectos. Nas invenções a duas vozes, por exemplo, a escrita contrapontística obriga o pianista a desenvolver a capacidade de tocar a mesma melodia com ambas as mãos, sendo um verdadeiro estudo para o desenvolvimento motor e musical. Nessa época da história não havia uma distinção muito clara entre mecanismo e música, como ocorrerá mais ao final do século XVIII. O uso do polegar se torna praticamente uma exigência na obra de Bach.

Domenico Scarlatti (1685 - 1757): Embora a classificação deste compositor na história da música seja ambígua, ele geralmente é classificado como essencialmente barroco. De suas obras, as mais importantes para o pianista são as 555 sonatas para teclado. De uma inventividade absoluta, as sonatas exploram questões musicais bastante criativas como: imitação de pássaros, guitarra, do canto acompanhado, entre outras. Sua escrita desenvolve também questões mecânicas nunca antes tão elaboradas como: sobreposição de mãos, notas repetidas, grandes saltos em andamentos muito rápidos, arpejos em várias oitavas, oitavas quebradas e outros meios de se alcançar efeitos virtuosísticos. Suas sonatas são tão bem elaboradas que serviram de modelo de estudo para muitos compositores posteriores que escreveram para instrumentos de teclado.

George Frideric Handel (1685 - 1759): Compôs suítes, fantasias e estudos para teclado. Embora menos tocado ao piano que Bach e Scarlatti, sua obra é vasta e muito rica, apresentando uma variedade muito grande de níveis de dificuldade. Algumas de suas Fantasias para cravo, por exemplo, são excelentes possibilidades de repertório a ser incluído entre os Minuetos mais fáceis e as invenções a duas vozes de Bach. A escrita é bem menos contrapontística e explora bem a homofonia.

François Couperin (1668 - 1733): Sua escrita para teclado é, em geral, bastante elegante e também tem uma grande variedade de níveis de dificuldade. Compôs Minuetos, Fantasias, Suítes... Uma obra de caráter didático muito importante para os cravistas é *A Arte de Tocar Cravo*. Neste manual, Couperin aborda questões ligadas à dedilhação, ornamentação, execução da música francesa de modo geral, em exercícios em forma de pequenas peças. Os títulos de muitas de suas peças são interessantes porque refletem a sua inspiração, retratando indivíduos, fenômenos da

natureza, etc.

Jean-Philippe Rameau (1683 - 1764): Tem uma escrita muitas vezes próxima a Scarlatti, trabalhando o teclado com muita inventividade. Aborda sobreposição das mãos, notas repetidas, mudanças de textura... Sua obra também é composta por pequenos minuetos, suítes e fantasias. Sua harmonia é bastante ousada. Sua obra *Peças para Cravo*, que contém danças de suítes, estão entre as mais importantes pela questão didática envolvida, uma vez que busca declaradamente “uma perfeita execução no instrumento”.

4 | INTERPRETAÇÃO DA MÚSICA BARROCA AO PIANO

Embora o *fortepiano* já tivesse sido inventado no início do sec. XVIII, prevalecem no Barroco como instrumentos de teclado o órgão (instrumento de tubos), o cravo, a espineta, o virginal (instrumentos de cordas pinçadas) e o clavicórdio (instrumento de martelos, verdadeiro antecessor do piano, inclusive porque já permitia um controle da intensidade, embora de pouco volume). O piano só começará a ser mais utilizado depois da segunda metade do sec. XVIII. A primeira menção importante do instrumento se dá no segundo volume do *Ensaio Sobre a Maneira Correta de Tocar Teclado*, de C. P. E. Bach (1762). Por essa razão, a maior parte do repertório barroco tocado hoje não foi escrito para o piano, e sim para os outros instrumentos acima citados. Contudo, não precisamos necessariamente buscar similaridade com os instrumentos de teclado e podemos sim aproveitar dos recursos do piano, como a possibilidade de variação de dinâmica e uso do pedal, de forma que auxiliem a interpretação. Entretanto, ao estudarmos como os instrumentos antigos eram tocados, temos uma base sólida historicamente informada sobre como provavelmente os compositores gostariam que soasse a peça e como era tocada na época, que nos serve no mínimo como ponto de partida.

A chamada *técnica clavecinística* é um termo muito utilizado para se referir à música barroca e pré-clássica ao piano. Ela consiste numa maneira de tocar que busca representar pelo menos duas coisas: a sonoridade dos instrumentos antigos (cravo e *fortepiano*) e a fraseologia do estilo barroco (essencialmente com articulações mais elaboradas). Para realizar esta sonoridade no piano moderno, o pianista tem como possibilidade articular mais os dedos criando um toque mais percussivo nas teclas. Este tipo de ataque gera um timbre mais brilhante, menos aveludado.

O uso do pedal é outro elemento importante a ser destacado. O surgimento do pedal dos abafadores é posterior ao Período Barroco, mas o seu uso é possível, se aplicado de maneira bastante econômica. Mesmo nas obras pré-clássicas para piano, onde a harmonia possibilitaria a manutenção do pedal por mais tempo, a “sonoridade” a que se refere a técnica clavecinística pressupõe menos ressonância. Os valores de durações escritos na partitura tendem a ser quase absolutos — as pausas são

respeitadas e as notas ligadas da melodia não tem muita ressonância (o inverso seria mais adequado ao estilo romântico). Por essa razão, a técnica de pedalização mais frequentemente usada é chamada de *pedal rítmico* (BANOWETZ, 1985).

Além do pedal, a dinâmica também é um assunto pouco discutido no universo da música barroca tocada ao piano. Isso se dá pela informação errada de que os instrumentos de teclas do período (com exceção do clavicórdio) não eram capazes de realizar diferentes dinâmicas, como já foi visto anteriormente. Assim como o violino, a flauta e o canto fazem uso da dinâmica em suas diversas gradações, o pianista também pode se beneficiar do recurso de controle de dinâmica a fim de criar coloridos e expressividade em suas frases. No Período Barroco, o fraseado e o dedilhado em instrumentos de teclado estavam diretamente relacionados. O sistema de dedilhado da época explorava os efeitos gerados pela diferença de peso e tamanho dos dedos (diferente do sistema atual, que busca minimizar esses efeitos, priorizando a conformidade das mãos e dos dedos). Por esse motivo, o polegar e o dedo mínimo raramente eram utilizados, priorizando o uso de “bons dedos” para “boas notas”, ou seja, os dedos 2, 3 e 4 em notas ritmicamente mais fortes (CHIANTORE, 2001). Vale ressaltar que os instrumentos da época eram mais leves, com teclas menores e mais estreitas, portanto teríamos muita dificuldade se utilizássemos os sistemas antigos de digitação ao tocar no piano moderno. Foi Johann Sebastian Bach quem abriu novos horizontes para os instrumentos de teclado, utilizando todos os dedos para tocar. Posteriormente seu filho C. P. E. Bach estabeleceria os princípios básicos do dedilhado moderno, seguido de compositores como Clementi, Beethoven, Chopin e Liszt.

Na música polifônica, o pianista precisa desenvolver a capacidade de realizar a independência das vozes. Não se trata apenas de estudar com mãos separadas, mas estudar as vozes separadas. Um procedimento bastante útil é cantar uma voz e tocar outra. Já na música mais homofônica, estão presentes as escalas, os arpejos, o baixo d’Alberti. Trabalhar estas questões dentro da música de maneira isolada é uma boa estratégia. A passagem do polegar é outro item fundamental que, se não bem resolvido neste momento, irá “assombrar” o pianista também nos outros estilos. É importante também que o aluno, além de ser ensinado a estudar e a entender a música barroca, seja incentivado a ouvir muita música, e não apenas para piano. A ópera, a orquestra, os grupos de câmara, bem como outros instrumentos solistas, têm que ser familiares ao estudante. Isso é importante porque muitas vezes a escrita original para piano é, na verdade, uma alusão à outras sonoridades, texturas e situações musicais.

Portanto, refaço a pergunta do início do capítulo: Até que ponto devemos buscar uma similaridade com instrumentos de teclado barrocos se o piano é outro instrumento? A música pode ter sido escrita para cravo, mas a partir do momento em que a tocamos no piano, não há porque limitar-se no uso de seus recursos que podem ser tão enriquecedores. Por esse motivo, temos tantas interpretações incrivelmente diferentes e maravilhosas de grandes pianistas, cada um dentro de suas concepções

sobre música barroca. Todas as questões abordadas neste texto são sugestões para ampliar as possibilidades de interpretação e não limitá-las. A liberdade e a criatividade artística são as principais características para uma performance de excelência.

REFERÊNCIAS

BANOWETZ, Joseph. **The Pianist's Guide to Pedaling**. Indiana: Indiana University Press/ Bloomington, 1985

BACH, Carl Philipp Emanuel. **Ensaio Sobre a Maneira Correta de Tocar Teclado**. Tradução de Fernando Cazarini. Versão Original: **Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen**, 1753 - 1762. Campinas, Editora da Unicamp, 2009.

CHIANTORE, Luca. **Historia de la Técnica Pianística**. Madrid, Alianza Editorial S.A., 2001.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. [S.I.] Disponível em <https://www.dicio.com.br/inflexao/>

Dicionário Grove de Música: edição concisa. Editado por SADIE, Stanley. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1994.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O Discurso dos Sons: Caminho para uma nova compreensão musical**. Tradução de Marcelo Fagerlande. Versão Original: **Musik als Klangrede: Wege Zu einem neuen Musikverständnis (Residenz Verlag: Salzburg und Wien, 1882**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

MAGALHÃES, Homero de. **J. S. Bach: Prelúdios e Fugas I**. São Paulo, Novas Metas, 1988.

OBRAS PARA PIANO SOLO DE FRANCISCO BRAGA

Janne Gonçalves de Oliveira

Fames

Vitória – ES

<http://lattes.cnpq.br/0120342956914783>

RESUMO: A pesquisa ora desenvolvida é um recorte da dissertação de mestrado “Francisco Braga e suas obras para piano solo”. É objetivo deste trabalho apresentar as peças para piano de Francisco Braga (1868-1945) contidas nas três fases de produção musical do compositor, a citar: primeira fase (1886-1890); segunda fase (1892-1917) e terceira fase (1941-1944). Alguns relatos sobre sua vida musical são levantados através da pesquisa documental e bibliográfica, revelando desta forma, a originalidade da narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Francisco Braga; Piano solo; Música brasileira; Repertório.

PARTS FOR PIANO SOLO BY FRANCISCO BRAGA

ABSTRACT: The research developed here is a clipping of the master dissertation “Francisco Braga and his parts for solo piano”. The aim of this paper is to present Francisco Braga's piano pieces (1868-1945) contained in the three phases of the composer's musical production, to cite: first phase (1886-1890); second phase

(1892-1917) and third phase (1941-1944). Some reports about his musical life are raised through documentary and bibliographical research, revealing the originality of the narrative.

KEYWORDS: Francisco Braga; Solo piano; Brazilian music; Repertoire.

1 | INTRODUÇÃO

Francisco Braga compôs obras para diversos gêneros musicais: sinfonias, música coral, peças sacras, hinos, ópera, peças para piano solo, música para banda e instrumentos de sopro. Compôs um trio com piano, quartetos de cordas e até música incidental. Foi, de fato, um músico muito eclético e de grande expressividade que, no âmbito de suas obras completas, não têm grande destaque. Nosso interesse deve-se primordialmente ao fato de ser o piano o nosso instrumento e, por conseguinte, objeto principal de nosso interesse. Mesmo não sendo o piano o seu instrumento, as páginas que lhe dedicou traduzem claramente suas ideias musicais, sendo um espelho estilístico de sua linguagem.

Azevedo (1956) faz referência à sua técnica de composição:

O traço mais importante de Francisco Braga, como compositor, é aquele

amor pelo acabamento, aquela leveza técnica, sem complexidade aparente, marca de sua formação francesa e, mais do que isso, evidência de sua formação sob a égide do autor de Manon. Tudo em sua música é bem ordenado, cristalino e honesto (AZEVEDO, 1956, p. 191-192).

Apesar de Francisco Braga não ter sido pianista, suas composições para o instrumento podem ser utilizadas didaticamente, especialmente num nível intermediário. Seus primeiros contatos com o piano dão-se ainda no Asilo de Meninos Desvalidos, segundo relatos de Azevedo (1956, p. 178) “Lá é que um diretor bem avisado, o Dr. Daniel de Almeida, percebendo a inclinação do pequeno pela música, procurou favorecer tão imperiosa vocação pondo um piano à sua disposição”.

No entanto, seu instrumento principal viria a ser a clarineta. O piano ficaria reservado quase exclusivamente ao papel de instrumento auxiliar, utilizado para compor. Em uma carta data de dezembro de 1932, publicada posteriormente na Revista da Semana do Rio de Janeiro (1936, p.18) endereçada a Escragnolle Doria, o próprio Braga se expressa quanto a essa utilização: “Ardo de impaciência a tal ponto que tenho momentos de febre quando me sento ao piano e ensaio certas cenas da nossa Jupira”.

Raramente Braga tocava piano em público. No entanto, conseguimos levantar o fato de ter se apresentado como pianista de câmara em um concerto realizado no Instituto Profissional, dia 15 de abril de 1901. Outro episódio envolvendo o piano se deu numa visita que Braga fez a Carlos Gomes na Europa, quando o maestro o convidou para tocar a quatro mãos uma marcha para piano que estava acabando de compor. Braga concordou com muita relutância, pois sabia de suas limitações. Ao término da execução, Carlos Gomes mostrou-se radiante e, dirigindo-se a amigos presentes, comentou: “Foi hoje um dos dias mais felizes da minha vida. Encontrei finalmente um pianista pior do que eu” (GOMES, 1936, p. 176). Este episódio foi relatado a Arthur Imbassay pelo próprio Braga, em 1936, numa ocasião em que se estava preparando um número especial da Revista Brasileira de Música, inteiramente dedicado a Carlos Gomes.

Para construir este texto, servimo-nos de dois catálogos de obras de Francisco Braga. O primeiro foi publicado em 1945 pela Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, época da Exposição comemorativa do centenário do nascimento de Francisco Braga, prefaciado por Mercedes Reis Pequeno. O segundo, de autoria de Sérgio Nepomuceno de Alvim Corrêa, foi publicado em 2005 pela Academia Brasileira de Música.

Ao estudar as peças de Francisco Braga para piano solo, observamos que facilmente elas podem ser classificadas em três diferentes fases: obras de juventude (até 1890); obras compostas nos anos que passou na Europa e nos primeiros anos após seu retorno ao Brasil (1891 a 1917); e obras nacionalistas da maturidade (1941 a 1945). Observa-se um prolongado hiato entre 1917 e 1941, anos durante os quais, Braga não compôs nenhuma obra para piano solo. Essas “fases” não devem ser

entendidas como independentes ou antagônicas, mas sim como percurso contínuo rumo a um amadurecimento estético. Apresentamos, em ordem cronológica, a relação de suas composições para piano solo.

Título	Gênero	Editor	Ano
Obras da primeira fase			
Deliciosa	Polca	Buschmann & Guimarães	s. d.
Dolce far niente	Gavota	Buschmann & Guimarães	1886
La Maritania	Habanera	Buschmann & Guimarães	1886
Primorosa	Polca	Buschmann & Guimarães	1886
Canto de amor	Romance	Manoel A. Guimarães	1886
Timburimbá	Tango	Narciso & A Napoleão	1886
Meiga	Valsa	Manuscrito	1886
1ª Valsa romântica	Valsa	Buschmann & Guimarães	1886
Souvenir	Valsa de salão	Buschmann & Guimarães	1886
Guerreiro	Valsa	Buschmann & Guimarães	1889
Melancolia	Valsa	Manuscrito	1890
Obras da segunda fase			
Mimi	Gavota	Buschmann & Guimarães	1892/93
Première page d'un álbum	(Rêverie)	Manuscrito	1894
Scherzo	(Scherzo)	Buschmann & Guimarães	1894
Marionette	Gavota	Vieira machado	1895
Marcha dos cariocas	Marcha	J. Santos & Cia.	1895
2ª Valsa romântica	Valsa	Manoel Antônio Gomes	1895
Romance sans paroles	Romance	Manuscrito	1896
Polonaise	(Polonaise)	Manuscrito	1900
Noturno	Noturno	Manuscrito	1900
Madrigal-pavane	(Pavana)	Vieira machado	1901
Vol d'oiseaux	Valsa	Vieira Machado	1906
Corrupio	Valsa-capricho	E. A. M	1906
Mazurka Lenta	Mazurka	Vieira machado	1907
Sérénade des fées	Serenata	Buschmann & Guimarães	1917
Obras da terceira fase			
Lundus da Marquesa	(Peça de concerto)	E. S. Mangione	1941
Sambam abelhas nos manacás, nos jasmineiros, nos cambucás.	Divertimento	Escola Nacional de Música	1944

Quadro 1 – Obras para piano de Francisco Braga das três fases produtivas.

Fonte: desenvolvido pela autora.

2 | PRIMEIRA FASE

É ali pelos 16 ou 17 anos de idade que Francisco Braga compõe suas primeiras peças para piano solo, eram peças de salão e de fácil execução. No que se refere aos gêneros das primeiras peças, observa-se que, Francisco Braga compõe peças para piano, calcadas em gêneros dançantes, com uma visível predileção por valsa, gênero que dedicou quatro composições logo nesta primeira fase. Estas peças, como podemos observar, através do exemplo apresentado a seguir, são construídas em textura eminentemente homofônica, com melodia na mão direita e acompanhamento na esquerda.



Exemplo 1. Francisco Braga: *Dolce far niente* (1886).

Fonte: editoração da autora.

Por outro lado, algumas peças destes primeiros anos já revelam uma elaboração mais complexa, com breves pinceladas de contraponto. Na *Valse romantique* (1886), por exemplo, a melodia é apresentada em oitavas — tocadas com as duas mãos — com alguns elementos adicionais de caráter harmônico, também divididos entre as duas mãos.



Exemplo 2. Francisco Braga: *Valse romantique* (1886).

Fonte: editoração da autora.

Já nas obras *Canto d'amor* (1886), como podemos observar no exemplo abaixo apresentado, encontramos indícios de algum interesse do jovem músico pela técnica contrapontística.



Exemplo 3. Francisco Braga: *Canto d'amor*(1886).

Fonte: editoração da autora.

Destas obras iniciais, a gavota *Dolce far niente* (1886), foi uma das que mais agradou tendo sido editada por Buschman & Guimarães, e acabou sendo objeto de comentário de Oscar Guanabara no jornal “O pais”:

Poucas vezes, nesta seção, achamos motivo justo para elogiar as composições musicais que recebemos. A mania de compor é assustadora. O número de compositores no Rio de Janeiro pode ser computado pelo dos pianos e como é raro encontrar-se uma casa que não tenha um piano, segue-se que poucas são as casas que não abriguem pelo menos um fabricante de polcas. É, portanto, com bastante prazer que anunciamos hoje o aparecimento da gavotta *Dolce far niente*, escrita para o piano pelo inteligente e estudioso aluno do Conservatório de Música o Sr. Francisco Braga, nome que por diversas vezes figurou nos Programas dos Concertos Populares, provocando as suas composições sinfônicas aplausos da platéia e elogios da imprensa fluminense. A gavota do Sr. Braga é muito graciosa e bem ‘escrita’. Recomendo-a aos amadores, e agradecemos aos Sr. Buschman & Guimarães, editores que nos enviaram um exemplar (CARDOSO, 2008, p. 11).

Nesta primeira fase, algumas obras apresentam uma exploração mais densa dos materiais temáticos, dinâmicas mais contrastantes e alguns efeitos virtuosísticos que nos fazem recordar grandes românticos europeus da primeira metade do século XIX (Chopin e Liszt). Braga explora fartamente o uso de escalas e arpejos para conduzir a linha melódica, alcançando com isto um efeito brilhante.



Exemplo 7. Francisco Braga: *Valse romantique* (1886).

Fonte: editoração da autora.

3 I SEGUNDA FASE: ANOS DE EUROPA

Este período corresponde aos anos vividos na Europa graças à bolsa concedida pelo governo brasileiro, cruciais para o aperfeiçoamento musical de sua técnica composicional. Braga fixa-se em Paris, um dos principais centros musicais da Europa. A efervescência dos ambientes franceses alimenta-se de ideais nacionalistas e de entusiasmo por mestres alemães como Beethoven (1770-1827), Mendelssohn (1809-1847), Schumann (1819-1896), Wagner (1813-1883) e Brahms (1838-1897). Ali Braga assistirá ao surgimento de novos ideais, que posteriormente virão a constituir o chamado Modernismo. Em seu primeiro ano na França, Braga produz obras de câmara que se utilizam do piano. Para piano solo, compõe apenas a valsa *Melancolia* (1890), citada pelos autores como peça não publicada.

Seu destino será tornar-se, em primeira linha, um compositor de obras sinfônicas de grande porte. Neste contexto, a presença de peças para piano solo vai diminuindo cada vez mais. Mesmo assim, os primeiros anos de estudos na França trazem à tona três obras para piano, que continuam inéditas até hoje: *Morceau* (1898) (para piano a quatro mãos), *Première page d'un album (rêverie)* (1894) e *Romance sans paroles* (1897). Os manuscritos originais encontram-se no DIMAS (Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro).

As peças supracitadas são construídas com melodias acompanhadas, sem

registrar grandes complexidades técnicas ou inovações rítmicas. As terminações são sempre em *pianissimo* e com *rallentando*. O tipo de textura da peça *Romance sans parole* (1896) é idêntico ao encontrado na *Canção sem palavras op. 19 n.º1* (1829-1830), de Felix Mendelssohn. Também em Braga, o caráter é romântico, melancólico e elegante.



Exemplo 9. Felix Mendelssohn: *Canção sem palavras, op 19 n.º 1* (1829-1830).

Fonte: editoração da autora.

Exemplo 10. Francisco Braga: *Romance sans paroles* (1896).

Fonte: editoração da autora.

Em outras obras de Francisco Braga, sobretudo nas valsas compostas nesta época, percebe-se mais nitidamente a influência da música francesa, Citam-se a *Segunda valsa romântica* (1895), *Vol d'oiseaux* (1906) e *Corrupio* (1906).

A partir de 1900, já de volta ao Brasil, a partir do momento em que se torna professor do Instituto Nacional de Música, algumas de suas obras para piano passam a integrar os recitais de alunos: *Serenata antiga*, a *Segunda valsa romântica* (1895)

, a *Mazurka Lenta* (1907) e a célebre valsa-capricho intitulada *Corrupio* (1906), possivelmente sua composição para piano solo de maior repercussão, tanto naquela época como nos dias atuais. É dedicada à senhora Helena de Figueiredo, grande pianista da época e fundadora da Escola de Música Figueiredo Roxo.

Exemplo 14. Francisco Braga: *Corrupio* (1906).

Fonte: editoração da autora..

Contudo, no que se refere a obras para piano solo, a produção vai ficando cada vez mais escassa. Na primeira década do século XX compõe para o nosso instrumento apenas algumas pequenas peças e, na segunda década, apresenta apenas uma única obra: *Sérénade dês fées* (1917). A partir de então, assistiremos a um prolongadíssimo silêncio, que se estenderá até 1941.

4 | TERCEIRA FASE

Somente na década de 1940 voltaria a compor para piano solo e, mesmo assim, apenas duas obras: *Os lundus da marquesa* (1941) e *Sambam abelhas nos manacás, nos jasmineiros, nos cambucás* (1944). Estas duas obras revelam um estilo totalmente diferente de suas outras obras; aqui fica evidente o elemento “nacional”. Os próprios títulos representam uma novidade no universo musical de Braga: lundu e samba. Além disso, aqui os ritmos são típicos de danças estilizadas, considerados característicos da música brasileira nacionalista, registrando inclusive o emprego abundante de sincopas. Estas duas obras são dedicadas a dois pianistas que, à época, tinham grande prestígio nos ambientes de concertos: Mário Azevedo (*Lundus da marquesa*) e Arnaldo Rebello (*Sambam*).

Na peça *Os lundus da marquezia* (1941), é a primeira vez que Braga insere

indicações em língua portuguesa: “vagaroso” e “amoroso faceiro”. Podemos observar no exemplo abaixo o uso de síncopes bem típicos dos ritmos brasileiros.

Exemplo 17. Francisco Braga: *Os lundus da marquesa* (1941).

Fonte: editoração da autora..

A última obra a ser tratada chama-se *Sambam abelhas nos manacás, nos jasmineiros, nos cambucás* (1944), uma das últimas composições do mestre. E novamente uso das síncopes e de melodias folclóricas.

Exemplo 25. Francisco Braga: *Sambam abelhas* (1944).

Fonte: editoração da autora.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às suas obras para piano solo, registre-se inicialmente que este não

foi jamais um dos terrenos preferenciais do músico, cujo destaque maior encontra-se indubitavelmente na área da música sinfônica.

Ao examinar suas composições para o piano solo, optamos por de dividi-las em três grupos. As primeiras composições são pura música de salão, bem ao gosto do século XIX: peças curtas, simples, sem qualquer ambição técnica e de fácil assimilação.

Nas obras que classificamos como pertencentes à segunda fase, vemo-nos diante de um compositor muito mais complexo, empenhado em produzir peças bem mais elaboradas em termos harmônicos e no que se refere à expansão da textura.

As escassas composições para piano da época que optamos chamar de “terceira fase” mostram-nos um compositor muito diferente; imbuído agora de ideais nacionalistas e portador de uma técnica de composição extremamente arrojada, caracterizada por conhecimentos contrapontísticos amadurecidos, por domínio sofisticado de conduções harmônicas e por um magistral senso de proporção na maneira como encadeia as seções.

De nossa parte, após os estudos que empreendemos, sentimo-nos à vontade para afirmar que a pequena obra para piano solo de Francisco Braga revela um compositor consistente, honesto e plenamente consciente de suas escolhas temáticas, texturais e formais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Luiz Heitor Correia de. **150 anos de música no Brasil [1800-1950]**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956, p. 191-192.

CARDOSO, André. **A Música na Corte de D. João VI**. São Paulo: Martins, 2008, p. 11.

Revista Brasileira de Música. Carta datada de dezembro de 1892, citada por Escragnolle Doria em artigo sobre Francisco Braga para a Revista da Semana do Rio de Janeiro, ano XXXVIII, nº23, 15/05/1937, p. 18.

Revista Brasileira de Música. [Número especial consagrado ao primeiro centenário do nascimento de Carlos Gomes.] Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Música, 1936, p. 175.

EDIÇÕES MUSICAIS: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E METODOLÓGICAS

Willian da Silva Lizardo

Faculdade de Música do Espírito Santo
Vitória – ES

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7262926549650384>

01 / 11 / 2019

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo principal a abordagem metodológica sobre o ato de editar um texto musical, bem como a apresentação sucinta dos principais tipos de edição empregados e suas características. Para tal, foram abordados os conceitos de Castagna (2008) e Figueiredo (2004; 2014). Nas considerações históricas realizamos um breve levantamento sobre as origens e o desenvolvimento do mercado editorial europeu. Nas considerações metodológicas apresentamos pressupostos teóricos necessários à realização de uma edição, bem uma descrição sucinta dos principais tipos. A escolha do melhor tipo de edição deve estar em concordância com os objetivos e os públicos a serem alcançados.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Edição de Partituras. Musicologia. Performance.

MUSICAL EDITIONS: HISTORICAL AND METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS

ABSTRACT: The present work has as main

objective the methodological approach about the act of editing a musical text as well as the succinct presentation of the main types of editing employed and their characteristics. For that, the concepts of Castagna (2008) and Figueiredo (2004; 2014) were approached. In historical considerations we carry out a brief survey on the origins and development of the European publishing market. In the methodological considerations we present theoretical assumptions necessary for the accomplishment of an edition, as well as a brief description of the main types. The choice of the best type of edition should be in accordance with the objectives and audiences to be reached.

KEYWORDS: Music. Sheet Music Edition. Musicology. Performance.

1 | INTRODUÇÃO

Pesquisas relacionadas à elaboração de edições pautadas em modelos editoriais estabelecidos têm apresentado, nos últimos anos, contribuições relevantes para a ampliação de produções relacionadas às práticas interpretativas. Vários pesquisadores têm se concentrado na revisão e na edição de obras diversas, da música colonial à música contemporânea no Brasil, destacando nesse campo Castagna (2008) e Figueiredo (2014).

Tal empreitada vem nos dando a oportunidade cada vez maior, de acesso a obras esquecidas ou pouco executadas, bem como a oportunidade de entrar em contato com o repertório contemporâneo, também pouco executado em nossas salas de concerto (ATHAYDE, 2015, p. 12).

A edição de partituras tem caráter importante na preservação histórica e divulgação de obras musicais, facilitando o acesso do público às grandes peças do repertório tradicional que ganharam espaço e notoriedade por conta das publicações impressas, em larga escala, das edições musicais. A realização de uma edição pode levar à publicação do material, oferecendo uma gama reflexiva utilizada para a sua preparação, ao público e aos intérpretes. O ato de editar um texto exige um estudo profundo e detalhado das fontes, além de sua interpretação, pelo olhar do editor, decisões editoriais tomadas pelo indivíduo que edita podem influenciar diretamente as futuras execuções da obra (SANTOS, 2014, p. 24). Figueiredo (2014, p. 45) afirma que “editar é estabelecer um texto, resultante da pesquisa e da reflexão em torno das fontes que o transmitem e que seria o exemplar utilizado para a impressão, se for o caso”. Estão envolvidas nessa prática atividades como a descrição das fontes, a identificação de variantes e o estabelecimento da sua relação de hierarquia com o suposto original, o estudo da transmissão e das alterações produzidas nas obras com o passar do tempo e a edição de partituras a partir das fontes disponíveis e dos critérios estabelecidos (CASTAGNA, 2008, p. 20).

2 | CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

O comércio editorial de música surge na Europa e durante o século 18 passando a se expandir e se desenvolver como um mercado de massa, e faz parte de um fenômeno mais amplo: o aparecimento de uma esfera pública. Para Blanning (2011, p. 35-39) o aumento da alfabetização e a concomitante revolução da leitura, o crescimento das cidades, a valorização do espaço urbano, a elevação do consumismo e do comércio de lazer, a proliferação das associações musicais, sociedades corais e lojas maçônicas, a melhoria das comunicações postais, ajudaram a criar o novo espaço cultural, que os empresários culturais começaram a explorar. Algumas empresas especializadas em edição de partituras já se encontravam na Alemanha, Holanda, Reino Unido e França no final do século 17, mas o número passa a se multiplicar por volta de 1750. O autor supracitado realizou um levantamento de algumas firmas especializadas na impressão e comércio de música europeu desse período:

Britkopf, de Leipzig (1745); Hummel, em Amsterdã (1753); Robert Bremner, em Edimburgo (1754); Venier, de Paris (1755); Chevardière, de Paris (1758); Longman and Brodrip, em Londres (1767); Schott, de Mainz (1770); André, em Offenbach (1771); Artaria, em Viena (1775); John Bland, em Londres (1776); Forster, de Londres (1781); Hoffmeister, em Viena (1783); Birchall and Beardmore, em Londres (1783); Bland and Weller, em Londres (1784) (BLANNING, 2011, p. 33-35).

Apesar do rápido surgimento de várias grandes editoras de partituras as atividades editoriais com fundamentação musicológica só começaram a surgir em meados do século 19, junto à vontade de se produzir as famosas *Gesamtausgaben* [edições definitivas] das obras completas de autores consagrados, como Beethoven, Bach, Mozart, Palestrina e as *Denkmähler* [monumentos] da música nacional, com impressão de significativas obras do repertório alemão, austríaco, francês, italiano, com intuito de tornar a música acessível a todos, porém sem um profundo interesse nas práticas metodológicas e teorias editoriais, ocasionando a primazia de questões visuais do texto em detrimento de questões críticas sobre o seu conteúdo. Castagna afirma que:

É preciso reconhecer que, em sua origem, esses dois conceitos carregam um forte conteúdo ideológico: as antigas *Gesamtausgaben* européias, além de tentar elaborar utópicas edições “definitivas”, privilegiavam os compositores “importantes”, enquanto as *Denkmähler*, por todo o mundo, basearam-se em um inegável espírito nacionalista, publicando grandes quantidades de música nacional, nem sempre importando sua qualidade ou representatividade (CASTAGNA, 2008, p 10).

Apenas no início do século 20 a reflexão sobre as obras a serem editadas passaram então a embasar as edições. Podemos citar duas tendências editoriais predominantes nesse período. A primeira trata-se das edições interpretativas, geralmente eram de música para piano, realizadas por grandes pedagogos e intérpretes, essas edições estavam marcadas por indicações interpretativas de ordem musical e técnica, como as edições da obra de Chopin realizadas por Alfred Cortot. Alguns musicólogos do período julgaram que tais interferências editoriais poderiam obscurecer o texto original.

Entre o final do século 19 e início do século 20, em Berlim, a *Königlich Akademie der Kunst*, publica uma série de edições, denominadas *Urtext* (“texto original”, em alemão (FIGUEIREDO, 2014, p. 113)). Essas viriam a possibilitar que intérpretes e estudantes criassem suas interpretações baseadas em textos originais (SANTOS, 2014, p. 26). As edições *Urtext*, em suas fontes, incluem o autógrafo do compositor, obra produzida pelo autor ou por seu copista e alunos, o exemplar da primeira edição e edições do mesmo período. Quando o editor se depara com um compositor que não teve bons copistas, ou com revisões após a publicação, ele sofrerá dificuldades em estabelecer um padrão para o texto. Podemos citar outra dificuldade encontrada pelos editores que é a de o texto musical apresentar algumas repetições de seções idênticas, como as recapitulações na forma sonata, muitas vezes as marcações dinâmicas expostas em uma seção não foram grafadas nas seções de repetição. Ao se deparar com tal problema, uma solução editorial é fornecer subsídio escrito das decisões tomadas, tanto em editoriais ao final do trabalho, como em notas de rodapé. O termo *Urtext* acabou caindo em desuso, no meio acadêmico, pelo fato de o resultado editorial não alcançar a intenção expressa pela nomenclatura.

Outra tendência surge por volta de 1950 com a produção de edições críticas

acadêmicas que despertaram discussões entre músicos e musicólogos sobre a música do passado e sua relação com os intérpretes. Para Grier, a edição crítica se baseia em uma série de escolhas e a interpretação do texto por parte do editor “edição [...] consiste na interação entre a autoridade do compositor e da autoridade do editor” (GRIER apud COSTA, 2011). Para Santos (2014) a crítica se torna uma necessidade do editor para a melhor compreensão das relações históricas entre o texto, o compositor e o intérprete.

A necessidade crítica para uma intervenção por parte do editor passou a ser reconhecida, e, os editores foram incitados a abandonar à pureza filológica de seus textos (claves antigas, por exemplo), a fim de tornar mais acessíveis aos artistas. Consequentemente, esses fatos levaram os editores a pensar na relação histórica entre o compositor e o intérprete, ou seja, a valorização do contexto histórico, tendo em vista que os fatos ocorridos no passado afetam a prática editorial no presente (SANTOS, 2014, p. 27).

3 | CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Levando em conta que a edição é um ato crítico, não devemos declarar a edição como única ou definitiva. Se o ato de editar é também um ato interpretativo e, da mesma maneira que podemos encontrar diferenças entre dois intérpretes da mesma obra, dois editores não iriam editar o mesmo texto de maneira idêntica. As obras musicais são criadas e influenciadas por vários fatores que devem ser levados em consideração no projeto editorial, entre o contexto histórico poderão ser percebidas circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais. A edição deve levar em consideração que os sentidos crítico e estético são pontos cruciais para a realização de um bom projeto editorial. Para Grier (apud SANTOS, 2016, p. 49), cada obra tem suas particularidades oriundas da combinação de circunstâncias citadas acima, as fontes e as edições deveriam ser tratadas como um caso especial. O autor conclui que “diferentes repertórios musicais requerem diferentes métodos editoriais, ou mesmo que cada edição exige uma abordagem única”.

Grier (apud SANTOS, 2016, p. 49), propõe quatro princípios fundamentais para expor a constituição de uma edição, sendo cada um, consequência do seu antecessor: (1) A edição é crítica por natureza. (2) Crítica, incluindo a edição, é baseada em pesquisa histórica. (3) Edição envolve a avaliação crítica do importe semiótico do texto musical, essa avaliação também é uma investigação histórica. (4) O árbitro final na avaliação crítica do texto musical é a concepção do estilo musical do editor; essa concepção, também está embasada em uma compreensão histórica da obra (GRIER apud SANTOS, 2014).

Figueiredo (2014) sugere seis perguntas interdependentes, para definir e estabelecer um texto musical, essas perguntas são baseadas nos desdobramentos propostos pelo teórico Badura-Skoda (apud FIGUEIREDO, 2014, p. 48-52):

1 - Quantas e que tipos de fonte deverão ser utilizados para o estabelecimento

da edição?

2 - O que está fixado na fonte?

3 - Deve-se investigar e registrar a intenção de escrita do compositor?

4 - Deve-se investigar e registrar a intenção sonora do compositor subjacente àquilo que está fixado na fonte?

5 - De que maneira poderiam ter escrito o compositor ou o copista seus textos, para serem entendidos universalmente nos dias de hoje?

6 - Qual a destinação da edição? (FIGUEIREDO, 2014, p. 48-52)

Para o autor essas questões auxiliariam as decisões do editor no momento de estabelecer um texto, podendo ser empregadas como “guia seguro para análises de edições já realizadas”. Figueiredo também acrescenta em seu trabalho o que seriam partes acessórias de uma edição: nota introdutória, indicações para a prática, estudo sobre o texto literário, fac-símile, material para a execução, redução para piano e aspectos técnicos da editoração (FIGUEIREDO, 2014, p. 55-56).

Figueiredo (2004) faz o levantamento de sete tipos diferentes de edições musicais e esclarece que os tipos de edição propostos não são diferenciáveis, em algumas circunstâncias por conta das similaridades existentes entre algumas delas. Seriam elas:

3.1 Edição FAC-SÍMILE (FAC-SIMILAR)

Esse tipo de edição é realizada levando em consideração uma fonte fiel, digitalizada ou fotografada. Segundo Figueiredo (2004, p. 41) seria uma edição com características musicológicas, que se baseia em uma única fonte e não prevê, necessariamente, nenhum tipo de discussão crítica sobre a intenção da escrita do autor, tendo em vista que o editor não fará nenhuma intervenção no corpo do texto final.

3.2 Edição diplomática

A Edição Diplomática é um texto o mais fiel possível ao texto da fonte utilizada, mas transcrito pelo editor, ou seja, contendo um aporte interpretativo não existente na edição Fac-Símile. Ainda segundo Feder (apud FIGUEIREDO, 2004, p.44), os limites do editor estariam em não alterar ou substituir os acidentes, em manter as claves antigas, na não modificação do lay-out do material (se tratando de partituras), na não diminuição dos valores empregados (principalmente quando tratamos de fontes de música antiga).

3.3 Edição crítica

Para Figueiredo (2004, p. 45) essa edição é investigativa e procura registrar a intenção do compositor por meio do que está fixado nas fontes da obra a ser editada.

Por basear-se em várias fontes, necessariamente, e por adotar os princípios e

métodos da Crítica da Variante e da Crítica Textual, é essencialmente musicológica. Castagna (2008) afirma que na Edição Crítica (ou Acadêmica) “dá-se destaque à situação das fontes manuscritas, à refutação das versões transmitidas em forma impressa, quando é o caso, e à explicitação dos critérios e interferências editoriais, entre outros aspectos” (CASTAGNA, 2008, p. 10).

3.4 Edição *urtext*

Esse tipo de edição musical pode ser o mais controverso entre todos os outros tipos de edição. As Edições *Urtext* surgiram com a finalidade de propor um texto limpo, o mais fiel possível a fonte autografa, a fim de evitar todas as informações adicionais, e muitas vezes distorcidas, presentes nas edições interpretativas (ou práticas) do final do século 19.

O termo alemão *Urtext* significa literalmente “texto original” porém, a rigor, somente as edições Fac-Símilar da fonte autografa poderiam ser consideradas como *Urtext* verdadeiro. Porém tal termo ganhou a primazia, ao passar dos anos, entre os intérpretes por sua confiabilidade de transmitir um texto original.

Segundo Figueiredo (2004) o emprego da metodologia da Crítica das Variantes e da Crítica Textual, bem como a inclusão de elementos para a prática passam a fazer parte de uma edição denominada *Urtext*. Para Feder (apud FIGUEIREDO, 2004, p. 47):

[...] A Edição *Urtext* se coloca na linha que parte do texto fixado na fonte e mergulha na interpretação livre de um texto definido na origem com método crítico, entre Edição Diplomática e Edição Crítica em senso amplo (FEDER apud FIGUEIREDO, 2004, p. 48).

3.5 Edição prática

A Edição Prática (Didática ou Edição de *Performance*) é destinada exclusivamente aos intérpretes, baseando-se em uma única fonte (qualquer fonte) se utiliza de meios ecléticos para chegar ao seu resultado final.

Segundo Figueiredo (2004, p. 50) um dos problemas existentes nesse tipo de edição seria a perpetuação de diversos erros, tendo em vista a tendência em empregar outras edições anteriores ao trabalho de revisão e que a ausência do aparato crítico negligenciaria o conhecimento acerca de qual fonte e o porquê foi utilizada, além de se tornar impossível esclarecer e apontar intervenções e critérios do editor-revisor.

O objetivo principal das Edições Práticas está na busca pela realização sonora da obra, por parte do editor que emprega a revisão dos sinais de dinâmica, articulação, fraseado, digitação. Essas edições geralmente são realizadas por intérpretes que registram suas intenções pessoais no decorrer do texto. Esses registros podem evocar em certo sentido as tradições orais sobre os estilos de execução.

Figueiredo (2004, p. 51) afirma que se incluem nesse tipo de edição os trabalhos

que provocam modificação da textura das obras como: arranjos, transcrições, reduções para piano, etc.

3.6 Edição genética

Essa edição é caracterizada por apresentar as diversas versões e variantes da mesma obra realizadas pelo compositor. Segundo Figueiredo (2004, p. 52) ela é “fruto das considerações trazidas pela Crítica Genética e pela Crítica das Variantes”. São classificadas em dois tipos:

- a) As que trazem apenas várias versões consideradas definitivas pelo compositor, em diferentes momentos;
- b) As que possuem além dessas várias versões, os rascunhos e anotações anteriores ao estabelecimento da versão definitiva.

Para Figueiredo (2004) ambas as edições são musicológicas e com utilidade de execução, bastando apenas ao intérprete optar por uma das versões inclusas na edição. Porém o alto custo gerado pelo tamanho e pela sofisticação gráfica são impedimentos a serem observados na realização de uma Edição Genética.

3.7 Edição aberta

A Edição Aberta assim como a Edição Genética compreende várias variantes versões da mesma obra, mas também inclui as modificações textuais impostas pela tradição.

Nesse tipo de trabalho são apresentados de maneira organizada e metódica todo o material de tradição a fim de facilitar o estudo. Além disso, o texto autógrafo pode ser incluído nesta edição, oferecendo uma perspectiva abrangente para uma pesquisa. Figueiredo (2004) ainda informa que o editor pode incluir uma Edição Crítica das mesmas fontes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que existem inúmeros tipos de edição e que cada uma possui suas peculiaridades definidas e ainda afirmar que não existem edições melhores que outras, mas que a escolha de um tipo de edição deve atender adequadamente aos objetivos estipulados pelo editor, pautado em questões metodológicas intrínsecas em cada uma delas e observando rigorosamente o estudo das fontes. Para além, é necessário que o editor tenha bem definido o público alvo ao escolher o tipo de edição a ser realizada.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, Renata Ribeiro. **Sonata para violino e piano op. 36 de Henrique Oswald: uma edição prática da parte de violino**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

BLANNING, Tim. **O triunfo da música: A ascensão dos compositores, dos músicos e de sua arte**. Tradução: Ivo Korytowski. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CASTAGNA, Paulo. **Dualidades nas propostas editoriais de música antiga brasileira**. *Per Musi*, nº 18, Belo Horizonte, 2008.

COSTA, Thiago de Freitas C. **A edição crítica e revisada dos noturnos para piano de Almeida Prado**. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação de Artes: USP, São Paulo, 2011.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. **Tipos de Edição**. Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, n. 7, p.39-55, 2004. Semestral. Disponível em: < <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4034>>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. **Música sacra e religiosa brasileira dos séculos XVIII e XIX: teorias e práticas editoriais**. Rio de Janeiro: ed. do autor, 2014.

SANTOS, Samanta Adrielele N. **Edição Crítica do “Concerto para flauta e orquestra de Edmundo Villani-Côrtes”**. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação da UFBA, Salvador, 2014.

_____. **Edição Musical: conceitos e reflexões**. In: Simpósio em Práticas Interpretativas da UFRJ, 3, 2016, Rio de Janeiro: 13 de setembro de 2016. Anais...Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <promus.musica.ufrj.br/index.php/component/k2/item/147-anais-dezembro-de-2016>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

ATIVIDADE DOCENTE: TRABALHOS COMPARTILHADOS E RESULTADOS DE UMA PRÁTICA MUSICAL ABRANGENTE

Marcelo Rodrigues de Oliveira

Faculdade de Música do ES Maurício de Oliveira
Vitória – ES

<http://lattes.cnpq.br/8695690967202845>

Michele de Almeida Rosa Rodrigues

Faculdade de Música do ES Maurício de Oliveira
Vitória – ES

<http://lattes.cnpq.br/6099082461466478>

RESUMO: Este artigo traz reflexões quanto ao atual cenário do ensino de música, no que diz respeito ao professor ampliar seu campo de atuação mediante a constante adequação de sua práxis docente. Nisso, optamos pelos pressupostos que é trazido no conceito de *musicalidade abrangente* (ALVARES, 2011) na qual orienta para a diversidade musical na obtenção de novos saberes. Outros autores complementam esse assunto, tais como Penna (2007); Gohn (2006); Allsup (2003) e Perrenoud (2001). O objetivo foi trazer reflexão quanto aos proveitos que podem ser obtidos mediante o trabalho de modo compartilhado entre professores de música. A metodologia para a coleta de dados constou de relatos de experiência, dos autores deste artigo, seguido da análise de atividades em dois locais distintos, sendo na Faculdade de Música do ES Maurício de Oliveira - FAMES e na EMEF Tancredo de

Almeida Neves-TAN. Os resultados mostraram proveitos, tal como a comprovação do grau de proximidade entre a prática musical, o ensino, a pesquisa e a extensão, registrados em produções acadêmicas que tiveram por base as atividades realizadas sob a perspectiva do trabalho compartilhado.

PALAVRAS-CHAVE: Práxis docente; Trabalho compartilhado; Musicalidade abrangente; Produção acadêmica.

TEACHER ACTIVITY: SHARED WORK AND RESULTS OF A COMPREHENSIVE MUSICAL PRACTICE

ABSTRACT: This article brings reflections on the current scenario of music teaching, as regards the teacher to broaden his field of action through the constant adaptation of his teaching praxis. In this, we opted for the assumptions that are brought in the concept of comprehensive musicality (ALVARES, 2011) in which guides the musical diversity in obtaining new knowledge. Other authors complement this subject, such as Penna (2007); Gohn (2006); Allsup (2003) and Perrenoud (2001). The objective was to bring reflection on the benefits that can be obtained by working in a shared way among music teachers. The methodology for data collection consisted of experience reports from the authors of this article, followed by the analysis of activities in

two different places, at the School of Music of ES Maurício de Oliveira - FAMES and EMEF Tancredo de Almeida Neves-TAN. The results showed benefits, such as proving the degree of proximity between music practice, teaching, research and extension, recorded in academic productions that were based on activities performed from the perspective of shared work.

KEYWORDS: Teaching praxis; Shared work; Comprehensive musicality; Academic production.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo visa trazer reflexão quanto ao trabalho compartilhado, no fazer docente, com foco na prática que adota pressupostos do conceito de *musicalidade abrangente* (ÁLVARES, 2011). Essa inspiração partiu do enfoque transdisciplinar, com a integração de saberes diversos, sem que haja limite de forma rígida entre possíveis práticas musicais e atividades afins da práxis docente. Desse modo, tratamos a vivência musical de modo que venha propiciar a troca de experiências que vai ao encontro do conceito de *musicalidade abrangente*. Isso sinaliza à diversidade musical, na busca por incrementar a prática docente com vistas à ampliação do repertório e, conseqüentemente, alcançar mais espaços de atuação para a prática musical, sobretudo, torná-la indissociável com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é trazer reflexão quanto aos proveitos da prática docente de modo compartilhado que tomamos por base os pressupostos da *musicalidade abrangente* (ÁLVARES, 2011). A metodologia constará da coleta de informações mediante os relatos de experiência, dos autores. A análise constará de alguns trabalhos que foram realizados de modo compartilhado em diferentes locais de atuação de ambos os autores.

No que se referem aos desafios, oriundos da prática docente, vimos que Penna (2007) mencionou a seguinte questão: Como lidar com diferentes vivências musicais? Isso contribui para que elaborássemos a seguinte questão de pesquisa: Quais proveitos para uma prática musical abrangente ao atuarmos em diferentes contextos no ensino de música? Como prováveis respostas para tais indagações, podemos mencionar Perrenoud (2001), que orienta a utilização de pedagogias diferenciadas que visam às particularidades inerentes à capacidade intelectual do aluno. Somado a isso, pudemos trazer a discussão os pressupostos da prática musical corroborada pela *gestão compartilhada* (GOHN, 2006) que aponta para a promoção do ensino de música de modo que:

Isso não se faz apenas em aulas e cursos de formação tradicionais, formulados no gabinete de algum burocrata, e sim a partir da prática da gestão compartilhada escola/comunidade educativa, no exercício das tarefas de que a conjuntura de uma dada escola, numa determinada comunidade territorial, necessita (GOHN, 2006, p. 37).

O trabalho compartilhado, a que nos referimos, é entre um trompista e uma flautista, na qual faremos a descrição do perfil acadêmico de ambos e, posteriormente, os relatos de experiência que nortearão nossa análise de dados. No caso do trompista, para conclusão do curso de graduação em trompa, foi necessário matricular-se em duas instituições fora do Estado do Espírito Santo, sendo o CBM (Conservatório Brasileiro de Música) no Rio de Janeiro e a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), em Minas Gerais. Isso viabilizou a conclusão do bacharelado em trompa. As demais disciplinas foram cumpridas na FAMES. Vale dizer que não consta registro anterior, de nenhum aluno que tenha sido formado em trompa na FAMES. Com isso, esclarecemos que, Marcelo Rodrigues de Oliveira, foi o primeiro aluno formado em trompa pela FAMES no ano de 2007. É, também, licenciado em Música/FAMES e Mestre em Educação Musical/UFRJ.

Quanto à flautista, que também é autora desse artigo, seu ingresso nos estudos de música dentro da academia, deu-se no curso de órgão (pedal) na EMES – Escola de Música do ES, atual Faculdade de Música do ES - FAMES. Foram dois anos nesse instrumento, com a intenção de aprendê-lo para tocar na igreja. Mediante o contatos com outras pessoas (na antiga EMES), que tocavam flauta transversal, surgiu o interesse em estudá-la. Tal motivação, ainda, foi reforçada pelo esposo, presenteando com uma flauta transversal *Yamaha* 325, na qual é utilizada até hoje. Os estudos, na flauta transversal, deram início na antiga EMES, no curso básico, técnico e, posteriormente, no Bacharelado erudito na atual FAMES. É, também, Licenciada em Música/FAMES e Mestrando em Artes pela UFES (Universidade Federal do Estado do Espírito Santo).

2 | RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: DOS AUTORES

Neste tópico, passamos a descrição de atividades que fazem/fizeram parte das práticas docentes em dois contextos distintos, mas que complementam a ideia de *musicalidade abrangente*, sendo na Faculdade de Música do ES Maurício de Oliveira - FAMES (grupos musicais e atividades afins) e na Educação Básica (EMEF Tancredo de Almeida Neves-TAN).

2.1 Trajetória do trompista

Inicialmente, vale dizer que a trajetória no universo da música veio desde criança, tendo como referência a figura paterna, que é o primeiro mestre-sala do carnaval capixaba, Sr. Aroldo Rufino de Oliveira, um dos fundadores da Escola de Samba Unidos da Piedade que é a pioneira do desfile no Estado do Espírito Santo. Aos sete anos de idade, o autor deste artigo, já desfilava na bateria e, os instrumentos que gostava de tocar eram: tamborim, chocalho, agogô, reco-reco, surdo, repique, etc. Em outra ocasião, aos doze anos de idade, teve aulas de violão popular, com um

professor particular, num período de dois anos. Isso ocorrera antes de conhecer a trompa.

Com aproximadamente quatorze anos idade, ingressou na igreja e iniciou um trabalho de música com os jovens que faziam parte do grupo de louvor. Dentre os instrumentos de atuação, está o teclado/violão/guitarra e baixo elétrico. Nesse período (meados da década de 80) ingressou na EMES – Escola de Música do Espírito Santo, a atual FAMES, no curso de órgão (com pedaleira), sendo o primeiro instrumento que havia estudado numa instituição de ensino formal, completou o nível técnico, num período, de aproximadamente, de três anos. Essa experiência teve um aprendizado significativo por levar o ensino de música para igreja, na época já tinha a parceria da autora desse artigo, que viria a ser sua esposa.

Dado início das aulas de música, na igreja, além da melhoria no louvor, surgiu o interesse pela música instrumental. Daí surgiu o grupo ‘Orquestra Instrumental Music’ que, a princípio, era composto por duas flautas transversas, um sax tenor, um trombone, um trompete, dois teclados, uma guitarra e um baixo, todos sob a orientação do autor desse artigo. O projeto alcançou, aproximadamente, quarenta músicos, algo inédito que não havia ocorrido anteriormente em todo o ministério dessa igreja que tem dimensão mundial. Integraram à orquestra, os seguintes instrumentos musicais: dez violinos, quatro flautas transversas, um sax tenor, dois sax alto, quatro trombones, dois trompetes, um trompa, dez vocalistas, além dos instrumentos de base (cozinha), isto é, baixo, guitarra, teclado e bateria. Realizaram-se várias apresentações, inclusive em outros Estados, tais como no Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Foram quase dezessete anos, coordenando, regendo e criando arranjos neste trabalho que propiciou experiências notáveis.

Quanto ao interesse pela trompa, a aproximação, se deu por influência do trombonista Jorge de Melo, músico da OSES (Orquestra Sinfônica do ES), que incentivou a estudá-la. Como não tinha o instrumento, ambos foram à Banda de Música da Polícia Militar, a fim de solicitar um empréstimo ao comandante da corporação musical, na época, década de 1990, estava o Major Rocha (Rochão) que, gentilmente, cedeu o instrumento por um tempo determinado. Em 1995, já estava estudando trompa (em cursos e aulas particulares em Belo Horizonte e no Rio de Janeiro).

Na sequência, de forma abreviada, descreveremos uma síntese das atividades musicais, conforme segue. **Orquestra Sinfônica do ES/OSES** - em 1995, foi contratado como músico trompista durante nove anos, encerrando este ciclo em 2004. **Projeto Vale Música** - professor de trompa entre 2000 a 2007; **Orquestra Pop&Jazz** - durante o ano de 2001, sob a regência do maestro Célio de Paula como músico trompista; **Coro e Orquestra Domine Maris** - o convite para o ingresso neste grupo foi por ocasião de estar, ainda, na OSES, em 2001, permanecendo por aproximadamente seis anos, sob a direção do maestro adjunto Modesto Flávio; **Bandas Marciais** - no período de 2007 a 2011, atuou como professor de Banda

de Música nas seguintes instituições da Educação básica: EMEF Constantino José Vieira – Viana/ES, EEEFM Clóvis Borges Miguel - Serra/ES e EEEFM Adolfina Zamprognio - Vila Velha/ES; **Professor de Trompa na FAMES** - ingressou em 2009 no quadro de docentes da FAMES, lecionando por dois anos no Curso de Formação Musical; **Orquestra Pop Jovem da FAMES** - foi no dia 26 de janeiro de 2011, data do evento e, conseqüentemente, surgimento da orquestra. Por conta de ter que assumir outras atividades na instituição, o trabalho precisou ser encerrado e isso ocorreu no final do ano de 2016; **Laboratório de Flauta Transversal** - projeto que iniciou no ano letivo de 2015, para os alunos da classe da professora autora deste artigo, (esposa), que leciona flauta transversal, na modalidade erudita, no curso de extensão Formação Musical da FAMES, que tem a duração de quatro anos; **Quinteto de Metais da FAMES** - esse grupo foi constituído no ano de 2013, permanecendo até o final do ano letivo de 2016. Era composto por alunos do curso de graduação (bacharelado) que estudavam instrumentos de metais e percussão; **A Dixieland da FAMES** - é um grupo oficial da Faculdade que está em atividade desde 2016, nele participou como trompista, aproximadamente, durante um ano; **Roda de choro da FAMES** - ingressou em 2016 como músico trompista, sob a responsabilidade do Me. Nelson Gonçalves que é professor de violão da instituição. A experiência nesta roda de choro colaborou com a pretensão de tocar choro na trompa; **Grupo Chorinho na Praça** - ingressou em meados de 2017, após seu primeiro contato com músico Sr. Leandro que é o responsável do grupo Chorinho na Praça e inferência da flautista autora deste artigo; **Orquestra Jovem de Sopros e Percussão da FAMES/OJSP** - sua participação é como regente adjunto. Essa é uma das funções na qual consta em seu contrato temporário com a instituição. Dentre as funções, está em auxiliar o regente titular, fazer ensaios de naipes, participar na elaboração de repertório, organizar a pauta da disciplina ‘prática de conjunto’, avaliação dos matriculados e reger concertos oficiais. Assumiu em 2017 e permanece até a presente data; **Tocata Brass da FAMES** - este trabalho trata-se de um projeto inédito na FAMES por ser constituído, exclusivamente, por mulheres e tem por meta o ensino, a pesquisa e extensão. Assumindo a coordenação do grupo entre março e abril de 2017, atuando, também, como trompista. Está em plena atividade.

2.2 Trajetória da flautista

O interesse na música começou aos doze anos de idade, integrando o grupo juvenil de determinada igreja evangélica. Com quinze anos, ingressou no grupo de louvor, fazendo *black vocal*. Após, aproximadamente nove anos, assumiu na função de regente, num período de três anos. É bom que se diga que frequentou aulas de música oferecidas na igreja sob a responsabilidade do outro autor deste artigo. Daí, veio à realização do projeto que deu origem à ‘Orquestra Instrumental Music’, que, além de flautista, foi regente adjunto.

Ao ingressar na FAMES, como aluna do bacharelado em flauta transversal surgiu-se oportunidades para atuação em alguns concertos itinerários e didáticos da OFES, atual OSES. Além disso, neste mesmo período, em 2004, participou do programa bolsa monitoria na disciplina de flauta transversal (sem remuneração), com carga horária de 20 horas semanais. Tal oportunidade favoreceu colocar em prática os conteúdos aprendidos durante o curso de graduação. Isso se deu no laboratório de estudos para com os flautistas, do curso de extensão Formação Musical da FAMES, sob a orientação do professor que era titular da disciplina de Flauta transversa. Ainda durante o curso do bacharelado, houve convites para lecionar a flauta transversal, tal como na Escola de Música Gabriel Camargo/Vila Velha – ES, à aproximadamente sete anos.

Ao término do bacharelado, ingressou no quadro dos professores da FAMES, atuando na classe da Flauta transversal. Em paralelo, iniciou no curso de Licenciatura em Música na FAMES, em 2006, e em seguida, no curso técnico em Flauta doce/FAMES. Durante os cursos, várias oportunidades para lecionar foram surgindo, tais como: Instituto Bíblico das Assembleias de Deus - IBADES, São Torquato/ Vila Velha – ES, professora de flauta doce; Instituto João XXIII, professora de Flauta transversal; Ação Comunitária do Espírito Santo – ACES, educadora musical e regente do Projeto Coral nas escolas públicas do ES. Ao término do curso de Licenciatura, prestou concurso na Secretaria Municipal de Educação, vinculada à Prefeitura Municipal de Vitória/ES, para o cargo PEBIII - professora de Música, sendo efetivada em 2013.

Dito isso, faremos a descrição, de forma sucinta, alguns trabalhos que fazem parte da trajetória acadêmica conforme segue. **Orquestra Domine Maris**, atuou como flautista entre 2004 a 2007, com participação no *CD Creator Alme Coro e Orquestra Domine Maris* em 2005. Flautista no *DVD's* da Musicalização infantil da FAMES sob o título: **Musical Casa de brinquedos** - Toquinho, 2007; **Sítio do Picapau Amarelo**, 2008. Oficineira da classe de Flauta transversal no **Congresso da AMBEES** - Associação dos Músicos Batistas do ES, em 2007, 2008 e 2011. Flautista em alguns musicais e ópera como: **O Cavalinho Azul** (texto de M^a Clara Machado, libreto e música de Tim Rescala), 2009; **Era uma vez**, 2009; **A velhinha Maluquete** - obra de Ana Maria Machado, 2010; **Ópera 'a Filha do regimento'**, 2019. **Orquestra Pop Jovem da FAMES**, grupo oficial da instituição, sendo flautista entre 2011 a 2016. **Banda Sinfônica da FAMES**, professora/flautista de 2009 à 2011. **Laboratório de Flauta Transversal**, projeto idealizado pelos autores desse artigo, em 2015, voltado para a prática do choro. **Grupo Tocata Brass da FAMES**, formado por mulheres, alunas da instituição, atuando como flautista e percussionista.

3 | TRABALHOS COMPARTILHADOS: FAMES VERSUS EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste subitem, iremos descrever algumas atividades, dentre outras, que foram

compartilhadas, pelos autores deste artigo, em dois contextos distintos, sendo na **Faculdade de Música do Estado do ES Maurício de Oliveira - FAMES** (Orquestra Pop Jovem da FAMES, Laboratório da prática do choro e grupo *Tocata Brass* da FAMES) e na **Educação Básica** (EMEF Tancredo de Almeida Neves – TAN/ Vitória - ES). Em primeiro lugar, faremos a descrição do trabalho e, no tópico seguinte, a análise da atividade compartilhada.

3.1 Faculdades de música do es maurício de oliveira

Orquestra Pop Jovem da FAMES, constituída em 2011 e tinha como objetivo oportunizar um espaço para troca de experiências entre professores, alunos e músicos da comunidade. Tratou-se de constituir o que consideramos ser um "trabalho de base", cuja característica foi priorizar o ensino inicial por meio da prática musical coletiva (TRAJANO, 2012). A formação do grupo era composta por cinco flautas, uma clarineta, um sax alto, um fagote, um violino, um trompete, um trombone, uma trompa, um piano, uma guitarra/violão, um baixo, uma bateria e dois cantores. O repertório era constituído de obras de compositores brasileiros, tais como: Ary Barroso, Dominginhos, Luiz Gonzaga, João Donato, Dori Caymmi e Nelson Motta, Egberto Gismonti, Tom Jobim, Djavan, Ivan Lins; Milton Nascimento; Dudu Nobre; Dominginhos; Beatles; Gospel; Tim Maia; Gospel, Bonfligio de Oliveira, Freddie Mercury, além dos hinos pátrios.

Laboratório da prática do choro, que teve início em 2015, com alunos que está sob a responsabilidade da autora desse artigo, na modalidade erudita, do curso de extensão de Formação Musical da FAMES. Essa proposta vem constituindo um aprendizado de caráter recíproco, ou seja, tem sido relevante para os professores idealizadores e, acreditamos também no proveito para os discentes pelos resultados mediante o contato de um repertório e situações não comuns a suas práticas musicais no contexto erudito. Nesse caso, o autor desse artigo desempenha a função de acompanhador, no teclado. Dentre o repertório, os alunos tem contato com obras renomada do choro como: Pixinguinha, Jacob do Bandolim, Ernesto Nazareth, Waldyr Azevedo, Anacleto de Medeiros e entre outros.

Tocata Brass da FAMES trata-se de um projeto inédito na FAMES por ser constituído, exclusivamente, por mulheres e tem por meta o ensino, a pesquisa e a extensão. A coordenação está sob a responsabilidade do autor deste artigo que assumiu em abril de 2017 que, também, atua como trompista. O grupo é composto por uma trompa; dois trompetes, um eufônio, um trombone, uma tuba e vários instrumentos de percussão. O objetivo é romper paradigmas quanto às concepções estereotipadas dos instrumentos de metais de ser prioridade no universo masculino. De outra forma, busca-se maior adesão do público feminino. Participa como musicista convidada e na coordenação pedagógica, a professora que é uma das autoras deste artigo, que também atua como flautista e percussionista.

3.2 Educação básica

EMEF Tancredo de Almeida Neves - TAN, instituição de ensino Fundamental I e II, vinculada a Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES, situada na grande São Pedro/Vitória - ES, no bairro: São José, rua: Central, nº 285.

Nesta descrição, focamos na produção artística idealizada pelos próprios alunos (elaboração de instrumentos recicláveis) que remetem às modalidades artísticas, sendo as artes plásticas, teatro, dança e música. Dentre as inúmeras atividades que foram realizadas, vale destacar a confecção de instrumentos musicais a partir de objetos sonoros e eventos (mostra e prática musical coletiva) dessa produção à comunidade local.

4 | RESULTADOS OBTIDOS DAS ATIVIDADES COMPARTILHADAS

Neste tópico, passamos a apresentar os resultados das atividades anteriormente descritas, com base nos relatos de experiência das práticas musicais que ocorreram na FAMES e na Educação Básica que são: Orquestra Pop Jovem da FAMES, Laboratório da prática do choro, o grupo *Tocata Brass* da FAMES e na EMEF Tancredo de Almeida Neves - TAN.

4.1 Faculdade de música do estado do espírito santo

Orquestra Pop Jovem da FAMES, esse trabalho trouxe experiências pela interação que havia entre músicos populares e eruditos, isto é, dos alunos do curso de música popular (guitarra, bateria, baixo elétrico, piano popular) com alunos do curso de formação erudita, dos tradicionais instrumentos de orquestra, tais como trompa, oboé e fagote.



Foto 1: Orquestra Pop Jovem da FAMES.

Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

O objetivo foi alcançado, tendo em vista a intenção de que, alunos de diferentes habilidades e formação musical interagiram diferentes experiências. Sobre isso, Allsup (2003), chama atenção dos alunos aprenderem entre si, a partir da relação entre os pares, na perspectiva de que cuidem uns dos outros. O autor utiliza os termos: colaborativo, processo dialógico e o desenvolvimento social que, de modo complementar, Whittall (2017) tratou as práticas criativas de maneira distribuída e interativa.

São as vivências, por meio da prática musical, que propicia as relações entre os integrantes, um fator que esteve muito presente na Orquestra Pop Jovem da FAMES, na qual pudemos atestar de que “igualam valores e posições na arte da execução” (MARQUES, GANDELMAN, 2011, p. 53). Em relação à produção científica, pudemos elaborar um artigo que fora aprovado e publicado nos *anais* no Fórum Latinoamericano de Educação Musical - FLADEM (2015) e na Revista de Pesquisa em Música *a tempo* da FAMES (2015), sob o título **Orquestra Pop da FAMES: uma análise da produção de conhecimento a luz da diversidade da formação musical de seus participantes.**

Laboratório da prática do choro, os resultados obtidos vêm surtindo efeitos satisfatórios a cada evento que se realiza, ou prova bimestral, quando se adota o repertório do choro nessas ocasiões. Ademais, é bom que se diga que o intuito não é, somente, tocar o repertório. Além de realizarmos a prática interpretativa e desenvolver habilidades de lidar com a *performance* em público, fazemos pesquisa da vida e obra dos compositores. Além disso, eventualmente os alunos participam da roda de choro que ocorre todas as terças-feiras, das 17horas às 19horas na FAMES. Um dos eventos de destaque foi o *Choro in Concert* que, além de destinado aos alunos da classe de flauta transversa, tivemos a participação de outros instrumentos como o oboé, o fagote e a marimba.

CHORO IN CONCERT

A classe de Flauta Transversal da Prof.^a Michele Rodrigues do CFM (Curso de Formação Musical) estará realizando um recital com repertório de choro. Compareçam !!!



Participação do Coral de Flauta Transversal da Musicalização (inaugurado em 2017)

Local: Auditório da FAMES – 01/12 (6ª feira) - 19:00 hs

Coordenação: Prof.^a Michele Rodrigues
Direção Musical: Prof. Marcelo Rodrigues

Realização:



Tocata Brass da FAMES

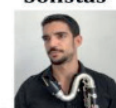


Participação especial de instrumentos não convencionais na roda de choro

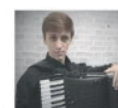
Solistas



Trompa: Marcelo Rodrigues



Rafael Schmidt: Clarone



Acordeon: Estevão Ewald



Jefferson e Flávia
Marimba e Percussão



Mauro Júnior: Fagote



João Paulo: Oboé

Foto 2: Recital da classe de Flauta transversal e convidados.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Em relação à produção científica, obtivemos resultados satisfatórios com dois alunos de percussão, que tocaram na marimba os choros *Carinhoso* e *Sons de carrilhões* que movidos pela experiência inédita em suas aprendizagens musicais, elaboraram, com a participação dos autores, um artigo que foi apresentado nos *Anais do II Seminário Nacional do Fladem Brasil/Vitória – ES, 2018*, sob o título *Música, tradição e cultura afro-peruana: visibilidade na cultura popular brasileira com a popularização do cajón*. Além disso, outro artigo foi submetido e aprovado, desta feita na *VII Semana de Pesquisa em Música da FAMES, Vitória/ES, 2018*, sob o título *Marimba: uma atuação significativa de sua performance no choro*.

Tocata Brass da FAMES, neste trabalho, estamos alcançando o que é pretendido pelas discentes, ou seja, o *protagonismo* estudantil mediante a democratização do saber em busca de alternativas que rompam com as barreiras que envolvem questões relativas ao gênero, sexo, étnica, raça, entre outras. Nesse contexto, está sendo significativa a ideia de *Protagonismo* idealizada por Costa (2000) quanto à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.



Foto 3: Tocata Brass da FAMES.

Arquivo pessoal, 2019.

Dentre algumas ações que remetem a esse pressuposto, temos: orientação de arranjos; desenvoltura oral, com o diálogo com o público e o estímulo de tocar de ouvido, bem como à composição. Ademais, idealizamos em tornar indissociável a prática musical do ensino, da pesquisa e extensão. Isso viabilizou algumas produções acadêmicas que passamos a expor.

- Participação artística do Grupo Tocata *Brass* no **Marien Calixte Jazz Music Festival/2019**.
- FREITAS, Izabel dos Santos; OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues de. **Concertos didáticos realizados pelo Grupo Tocata *Brass* da FAMES em escolas públicas municipais: um relato de experiência**. VIII Semana Internacional de Pesquisa em Música da FAMES, Vitória/ES, 2019.
- OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues de; SILVA, Flávia Bonelli. **O Cajón: estudo de polirritmia e sons eletrônicos sob experimentalismo na música contemporânea**. In: II Congresso Brasileiro de Percussão - IICBP - Escola de Música da UFMG, Conservatório da UFMG; Cidade: Belo Horizonte, 2019.
- OLIVEIRA, Mariele da Silva; RODRIGUES, Michele de Almeida Rosa.
Relato de experiência: uma análise da aluna de trombone sobre os desafios nos concertos didáticos realizados pelo grupo Tocata *Brass* da FAMES. VIII Semana Internacional de Pesquisa em Música da FAMES, Vitória/ES, 2019.
- Participação do Grupo Tocata *Brass* da FAMES no **edital João Bananeira/2018**, Lei de incentivo cultural do município de Cariacica/ES.
- OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues de; RODRIGUES, Michele de Almeida Rosa; SILVA, Flávia Bonelli. **Marimba: uma atuação significativa de sua performance no choro**. In: VII Semana de Pesquisa em Música da FAMES, Vitória/ES, 2018.
- OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues de; RODRIGUES, Michele de Almeida Rosa; SILVA, Flávia Bonelli. **Música, tradição e cultura afro-peruana: visibilidade na cultura popular brasileira com a popularização do cajón**. In: II Seminário Nacional do FLADEM Brasil/2018, *Anais*, Cidade: Vitória/ES, 2018.
- OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues de; COSTABEBER, Fabíola. **Instrumentos de Metais e Percussão: Popularização dessa aprendizagem no Universo Musical Feminino**. In: VI Semana de Pesquisa em Música da FAMES - Recital Palestra, Vitória/ES, 2017.

4.2 Educação básica

Na EMEF Tancredo de Almeida Neves/TAN, esta descrição dos resultados remeteu à autonomia do discente, sua conquista e liberdade para o imaginário que advém do processo criativo.

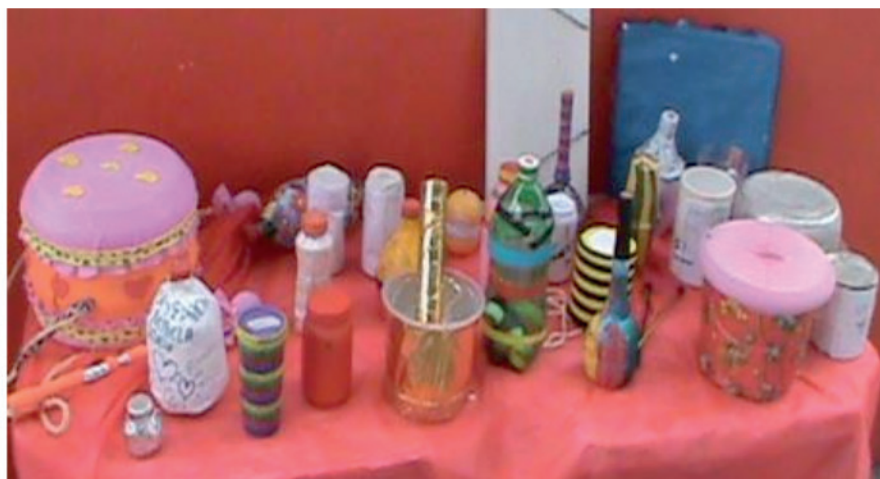


Foto 4: Instrumentos recicláveis, confeccionados pelos alunos do TAN.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

É sabido que para melhor aprendizagem, as propostas devem envolver os discentes a partir de suas próprias ações (HENTSCHKE; DELBEN, 2003). Percebemos que isso foi ao encontro da concepção de Perrenoud (2001), de que o ambiente fica reflexivo e sócio educativo quando estimulamos o intelectual do aluno, confrontando-o constantemente (PERRENOUD, 2001). É o que analisamos na ocasião em que estávamos a planejar as atividades que compuseram a organização de um evento, que é promovido anualmente pela Secretaria de Educação do município de Vitória-ES, intitulado "Linguagens Integradas", realizado no Teatro Carlos Gomes/ES e no Teatro Sesc Glória/ES, centro da capital.



Foto 5: Participação dos alunos do TAN na escola e no Teatro Carlos Gomes – Vitória/ES.

Arquivo pessoal, 2017.

Sobre isso, vale dizer que os resultados estão registrados nas produções acadêmicas, conforme segue:

- OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues de; RODRIGUES, Michele de Almeida Rosa; **Uma análise estética do fazer artístico 'real' e sua (re) criação no ambiente escolar.** Artigo apresentado no Simpósio de Estética Filosofia da

Música/SEFiM, UFRGS, Porto Alegre/RS 2016.

- OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues de; RODRIGUES, Michele de Almeida Rosa; **Relato de Experiência: processo criativo musical no contexto formal de ensino regular.** Artigo apresentado no XXII SIMCAM - Simpósio Internacional de Cognição e Artes, UFRGS – Artes, Porto Alegre/RS, 2016.

- OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues de; RODRIGUES, Michele de Almeida Rosa; **Licenciatura em música: propostas compartilhadas entre discentes da FAMES e alunos do 1° ao 5° ano das séries iniciais do ensino fundamental.** Pôster apresentado na V Semana Científica da FAMES, Vitória/ES, 2016.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise das atividades, pudemos responder a seguinte questão inicial: quais proveitos para uma prática musical abrangente ao atuarmos em diferentes contextos no ensino de música? Chegamos à conclusão que devemos estar em constante inovação da práxis docente, em busca de novas experiências dentro e fora do ambiente estritamente musical. Sobretudo, considerar os diferentes meios que orientam o processo de ensino e aprendizagem que, em nosso caso, preferimos uma prática sob os pressupostos da *musicalidade abrangente* (ÁLVARES, 2011). Tal orientação pôde ser conferida nas atuações que tivemos, fora do ambiente estritamente musical, tal como na EMEF Tancredo de Almeida Neves-TAN, mediante a integração das modalidades artísticas (arte visual, teatro, dança e música). Disso, foi possível associar à perspectiva abrangente na diversidade de atividades musicais, de nossas atuações, dentro do ambiente musical da FAMES. A não imposição de limites, às atividades musicais que adotamos, permitiu experimentar diferentes práticas instrumentais sob a aceitação de um trabalho compartilhado. Ademais, isso permitiu a elaboração de produções acadêmicas que indicaram ser impossível dissociar a prática musical do ensino, da pesquisa e da extensão, com registros (em artigos publicados) que comprovam ser necessário que haja essa proximidade.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, Sérgio Luís de Almeida. **Musicalidade abrangente:** processos integrados de produção, transmissão e aquisição de conhecimento musical em situações formais, não-formais e informais de ensino e aprendizagem na diversidade etnográfica das vivências musicais no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

ALLSUP, Randall Everett. **Mutual Learning and Democratic Action in Instrumental Music Education.** *Journal of Research in Music Education*, v. 51, n. 1, p. 24-37, spring, 2003.

ARAÚJO, Samuel. **Samba e coexistência no Rio de Janeiro contemporâneo:** repensando a agenda da pesquisa etnomusicológica. In: ULHÔA, Martha; OCHOA, Ana Maria (Org.). *Música popular na América Latina: pontos de escuta*. Porto Alegre: editora da UFRGS, p. 194-213, 2005.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica**. In: Magia e Técnica, Arte e Política. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana Marta (org.). **Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa**. In: Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, p. 176-189, 2003.

MARQUES, Cláudia de Araújo; GANDELMAN Salomea. **O pianista acompanhador: panorama histórico e relato de experiência**. *Revista de Pesquisa em música a Tempo*. Coordenação de pós graduação/Faculdade de Música do Espírito Santo. V.4, n.4, jul/dez 2011.

PENNA, Maura. **Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, p.230, 2001.

TRAJANO, Tayane da Cruz. **O ensino coletivo de instrumentos musicais: O processo de ensino-aprendizagem da Escola de Música do Bom Menino**. 2012. Disponível em: <http://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=bPn6VI06MqmX8QfaloCgCg#q=++curso+de+m%C3%BAAsica+monografia+tayane+da+cruz+trajano>. Acesso em: 05 out. 2019.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

WHITTALL, Arnold. **Composer-performer collaborations in the long twentieth century**. In: CLARKE, Eric F.; DOFFMAN, Mark (ed.). Distributed creativity: collaboration and improvisation in contemporary music. New York, USA: Oxford University Press, p. 21-36, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução: Zola Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ENSINANDO E COMPREENDENDO A TROMPA: UMA OBSERVAÇÃO ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE QUATRO PROFESSORES

Ricardo Ferreira Lepre

Faculdade de Música do Espírito Santo - Vitória
- ES

<http://lattes.cnpq.br/7469808195967041>

Eduardo Gonçalves dos Santos

Faculdade de Música do Espírito Santo - Vitória
- ES

Universidade Estadual de Minas Gerais - B.
Horizonte - MG

<http://lattes.cnpq.br/3511733386959298>

RESUMO: Este artigo procurou descrever algumas das principais dúvidas e questionamentos de quatro maestros de bandas do município de Viana – ES, em relação à condução dos ensinamentos da trompa em suas respectivas bandas. A escolha deste município ocorreu devido à recente aquisição de trezentos instrumentos, dos quais, doze são trompas a serem distribuídos entre quatro escolas do referido município. Tal acontecimento despertou-nos o interesse em compreender como estes profissionais pensam em relação à inserção e/ou ensino desse instrumento. Sendo este trabalho, uma pesquisa em andamento, procuramos traçar quais os caminhos e ações que podem auxiliá-los na formação de alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Trompa; Ensino; Bandas.

FRENCH HORN: AN OBSERVATION FROM THE FOUR TEACHERS PERSPECTIVE

ABSTRACT: This article aimed to describe some of the main doubts and questions of four band conductors from Viana - ES, regarding the conduction of the french horn teachings in their respective bands. The choice of this municipality was due to the recent acquisition of three hundred instruments, of which twelve are french horn to be distributed among four schools of that municipality. This event aroused our interest in understanding how these professionals think about the insertion and / or teaching of this instrument. Being this work, a research in progress, we seek to outline which paths and actions can help them in the formation of students.

KEYWORDS: French Horn; Teaching; Bands.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou através do título: Ensinando e compreendendo a trompa: uma observação através da perspectiva de quatro maestros de bandas, descrever quais as principais dificuldades encontradas por estes profissionais no ensino da trompa em suas respectivas bandas. Dessa forma, discorreremos sobre como estes profissionais pretendem conduzir o aprendizado desse instrumento,

TEACHING AND UNDERSTANDING THE

quais suas principais dúvidas, limitações e conhecimentos em relação à instrução de seus educandos e quais estratégias podem ser escolhidas a fim de auxiliá-los em suas atividades.

A atuação destes profissionais acontece nas escolas municipais de Viana/ES. A escolha deste município ocorreu devido à aquisição de trezentos instrumentos para as bandas dessas escolas municipais, no ano de 2018, através do projeto “INOVA ESCOLA”. Deste total doze são trompas em Fá/Si bemol que foram distribuídas igualmente entre quatro escolas, portanto, três trompas para cada uma.

Como metodologia, para melhor direcionarmos nosso trabalho, foram utilizadas as pesquisas de campo e descritiva, com o auxílio do questionário, além da revisão bibliográfica, e entrevista não estruturada. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.186) “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta”.

Pesquisa descritiva para Prodanov e Freitas “Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, [...] assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário[...]” (2013, p. 52). Como entrevista através de questionários os autores classificam como: “[...] uma série ordenada de perguntas [...] A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta” (PRODANOV; FREITAS, 2013: 108).

Como suporte teórico, para uma melhor compreensão do tema, utilizamos a revisão bibliográfica que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.54):

[...] quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Também realizamos uma entrevista não estruturada com os quatro regentes, a fim de confrontá-las (quando necessário) com os dados obtidos através do questionário, respondido pelos mesmos. Para a entrevista não estruturada apoiamo-nos em Lakatos e Marconi que discorrem: “O entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. [...] Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (2003: 197).

2 | PROJETO BANDAS NO MUNICÍPIO DE VIANA

No município de Viana/ES, o ensino musical existe desde 2004, como relata Silva; [...] “Teve início no ano de 2004 através do projeto “Bandas Marciais” que contemplou quatro maiores escolas de ensino fundamental. Após dois anos, devido o sucesso do projeto, no ano de 2006 foi ampliado de quatro para oito maiores escolas”

[...] (SILVA, 2011, p. 21).

A nomenclatura Banda Marcial surge pela formação de instrumentos de metal e percussão

Banda Marcial: grupo formado majoritariamente por instrumentos de sopro da família dos metais e percussão. Por não ter a família das palhetas, a execução de grandes peças fica restrita. Seu emprego é próprio para o deslocamento e evoluções. (NASCIMENTO, 2007, p.39 apud LÉLIO, 2010, P.11).

Dessa forma, os grupos musicais deste município se enquadram nesta modalidade pois são compostos por: Trompetes, Flugelhorn, Trombones, Bombardinos, Tubas e percussão. Com o projeto “Inova Escola” lançado em primeiro de fevereiro de 2018, quatro bandas começam a ter instrumentos da família das madeiras sendo: Saxofone, Clarinete e Flauta transversal e doze trompas duplas. Passando de bandas marciais para bandas musicais

Banda de Música: grupo formado majoritariamente por instrumentos de sopro e percussão, podendo ter alguns instrumentos de sopro de pequeno porte utilizados nas orquestras, como é o caso do oboé e do fagote. Podem executar um repertório bastante variado, com exceção de grandes peças escritas para orquestras sinfônicas. Seu emprego ocorrer (sic) em deslocamento ou parado, porém não enfatiza as evoluções (NASCIMENTO, 2007, p.39 apud LÉLIO, 2010, P.11).

As escolas contempladas com as novas aquisições foram: Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) Adamastor Furtado, EMEF Professora Divaneta Lessa de Moraes, EMEF Dr. Tancredo de Almeida Neves e a EMEF Dorival Brandão e seus respectivos professores possuem graduação em música, são licenciados e com vasta experiência em bandas marciais em ambientes escolares.

3 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Através da pesquisa bibliográfica, foi verificada a existência de três Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, pela Faculdade de Música do Espírito Santo – FAMES, que procuram descrever sobre as atividades desenvolvidas de seus maestros nas bandas marciais de Viana/ES. Foi constatado que os pesquisadores atuavam ou atuam como professores destes grupos.

O trabalho de conclusão de curso de Fazolo (2013), com o tema: A performance sonora e corporal no processo educativo da banda de música EMEF. “Dr. Denizart Santos”, busca através de relato de experiência abordar a importância da performance sonora e corporal, dessa forma, ampliando o conhecimento musical, harmonizando liberdade de expressão e criatividade dentro do grupo como parte do processo educacional. Segundo o autor “O incentivo à criatividade proporciona confiança e novas experiências de convivência, possibilitando ao aluno um melhor preparo e adaptação aos trabalhos em grupo” (FAZOLO, 2013).

A pesquisa realizada por Silva (2011) sob o título: Os benefícios da inserção da música através das bandas marciais: um estudo de caso da escola municipal de ensino fundamental Orestes Souto Novaes – Viana- ES. Descrevem as benfeitorias que o ensino coletivo traz através da música, bem como o convívio social, elevação da autoestima, cooperativismo, melhora do comportamento e rendimento escolar. Traçando um paralelo histórico sobre a educação musical no Brasil e suas políticas públicas.

Em seu TCC Oliveira (2009) dialoga com seu tema: Banda de música marcial na formação da cidadania: questões relativas aos valores morais e éticos dos alunos de 5ª a 8ª séries no município de Viana/. Discorre sobre a importância da música na vida de seus alunos consolidando princípios morais e éticos na formação do cidadão, bem como a importância da valorização destes profissionais em seus ambientes de trabalho.

Fato curioso constatado nos trabalhos é de como os pesquisadores se referem aos grupos musicais estudados. Fazolo (2013) faz referência à “Banda de Música”, Silva (2011) chama a mesma formação instrumental de “Banda Marcial” e Oliveira (2009) utiliza a expressão “Banda Musical Marcial”. Por ser um conjunto musical composto por instrumentos da família dos metais e percussão, optamos por chamar essa formação instrumental de banda marcial, como já mencionado.

Através de questionário enviado por correio eletrônico (e-mail) em 27/02/2018 para a Gerência de Projetos, Programas e Políticas Educacionais da Prefeitura Municipal de Viana e respondida 07/03/2018, obtivemos algumas informações em relação ao nome dado aos conjuntos musicais, bem como o ano de início do projeto, que se chocam com as obtidas pelos trabalhos existentes. O projeto foi implantado no município em 2005 com o nome “Projeto Bandas Marciais”. Com a aquisição de novos instrumentos pelo programa “INOVA ESCOLA” os grupos passaram a ser classificados como Bandas Musicais. Dessa forma, houve a necessidade de renomear o projeto passando a se chamar “Projeto Bandas Escolares” que, atualmente, atende quatro escolas que estão vinculadas a Secretária Municipal de Educação.

Além dos trabalhos já citados, tomamos por base a pesquisa de Alpert (2006), que, em sua dissertação de mestrado, descreve o processo relevante ao aprendizado do instrumento. Posteriormente, em sua tese de doutorado (2010), faz um excelente paralelo entre a trompa natural e a trompa cromática, nos possibilitando uma melhor concepção sobre a funcionalidade e técnica utilizada para cada uma dessas trompas. Vechia (2008), através do aprendizado coletivo, remete aos fundamentos básicos para o iniciante, em instrumentos de metais, como: Respiração, Embocadura, Postura e Emissão do som que é a base para um bom aprendizado.

Entre outros trabalhos, podemos citar: Silva (2010) que busca propor metodologias de ensaio, desenvolvendo nos alunos o interesse de compor, apreciar e executar, chamando estas atividades de ensaio-aula. Benedito (2009), através do *Curso mestres: História e Didática das Filarmônicas*, traz sugestões e contribuições

sobre a forma de lecionar nas corporações e Lepre (2014), que discorre sobre como compreender a trompa com uma linguagem simples e acessível.

4 | ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para melhor compreendermos quais são as dificuldades encontradas por quatro professores no ensino de trompa, foi elaborado um questionário. Com o intuito de preservarmos o respondente, utilizaremos as seguintes identificações: professor A, B, C e D.

No questionário constam sete perguntas que foi enviado por e-mail no dia 18/02/2018 e respondidas entre os dias 22/02 a 03/03/2018, sendo direcionado a compreender o perfil dos professores e seus conhecimentos em relação ao instrumento trompa e seu ensino. Procuramos, aqui, descreve-las de forma literal e sem a interferência do pesquisador, sendo organizadas em tópicos, contendo as respostas dos professores e quando necessário realizaremos alguns comentários.

1. Já teve contato com a trompa? Se sim, como?

Todos responderam que sim, e observamos que dois entrevistados, tiveram contato com o meio musical onde estavam inseridos. O entrevistado A, nos colocou que seu professor de trompete na antiga EMES (Escola de Música do Espírito Santo), hoje FAMES (Faculdade de Música do Espírito Santo), lhe apresentou a trompa, mas por falta de professor não se sentiu motivado a estudá-la. O entrevistado B teve contato apenas com profissionais ou estudantes através de participação em festivais. O entrevistado C, respondeu que nunca experimentou o instrumento, e seu único contato foi através da BPMES (Banda da Polícia Militar do Espírito Santo). O entrevistado D teve contato como aluno através do Curso de Formação Musical da FAMES, mas, não relatou como foi apresentada a trompa.

2. Possui alguma dúvida em relação à trompa? Cite:

Observamos que os entrevistados A e B possuem dúvidas semelhantes em relação a alguns fatores, tais como: embocadura, uso da mão direita, escala, manutenção e digitação. O entrevistado C, nos respondeu que sua dúvida seria de como utilizar a trompa em seus arranjos e qual a função da trompa em uma orquestra ou banda. E o entrevistado D, não possuía nenhuma dúvida, acreditamos que pelo fato de ser trompista.

3. Já procurou ou teve contato com algum instrumentista profissional que pudesse lhe orientar quanto ao ensino deste instrumento? Quantos você conhece?

Dos quatro entrevistados três responderam que até o momento nunca procuraram um profissional a fim de lhes auxiliar ou tirar alguma dúvida em relação ao instrumento. Mas, segundo relato conhecem alguns profissionais no estado do Espírito Santo e em outros estados brasileiros. Apenas um relatou que já solicitou

auxílio a músico trompista.

4. Qual a perspectiva em relação a aquisição das trompas?

Todos os quatros entrevistados relataram estar motivados, em relação à finalidade do instrumento em um grupo musical. Todavia, demonstraram preocupação em realizar de forma correta o ensino, não comprometendo o desenvolvimento de seus alunos. Esboçaram a expectativa de poderem trabalhar arranjos mais elaborados e terem um naipe de metais completo.

5. Como pretende abordar os alunos em relação a este instrumento?

Os entrevistados revelaram que pretendem desenvolver o interesse pela trompa, passando para o estudante, a importância deste instrumento dentro do grupo musical e buscando motivação através de vídeos, bem como tocando o instrumento (trompa) em sala de aula para que os alunos possam ouvi-los.

6. Acredita que um profissional (trompista) possa lhe ajudar a melhor compreender seu funcionamento?

Todos foram bem objetivos em suas respostas, dizendo que sim. Pois acreditam que muitas questões técnicas em relação ao instrumento podem ser esclarecidas, principalmente, em relação a afinação e digitação da trompa.

7. Sendo os instrumentos de metais muito semelhante em sua produção de som, o que considera relevante no início do aprendizado?

O entrevistado A diz acreditar que após o domínio da escala, uma forma de estimular o estudo no instrumento é desenvolver o hábito de executar melodias de fácil entonação musical, como por exemplo canções folclóricas que geralmente são músicas que em sua maioria são construídas por graus conjuntos e intervalos de terças. Os entrevistados B, C e D acreditam que um bom embasamento teórico, domínio da postura, respiração e embocadura são a base para o aprendizado do instrumento.

Após avaliação do questionário, sentimos a necessidade de melhor compreendê-los e instigá-los a expor seus argumentos, sem que os deixássemos constrangidos, assim, conseguimos no dia 04/03/2018 um encontro na FAMES, onde pudemos contar com a presença dos quatro professores. Dessa forma, com a pesquisa descritiva deixamos os entrevistados à vontade e espontaneamente foram surgindo dúvidas e questionamentos. Dentre as diversas dúvidas levantadas pelos regentes, separamos algumas que consideramos mais relevantes: A) Qual a melhor nota para se iniciar o aluno? B) Como proceder em relação à postura do aluno quando estiver tocando, uma vez que a trompa pode ser muito pesada (conforme o porte físico do aluno)? C) Como funciona a mão direita dentro da campana? E por quê? D) Em relação à embocadura, como proceder? E) Um questionamento muito comum e que foi levantado foi: se temos a trompa em Fá e Si bemol por que não pensar como o trompete?

Para este encontro foi solicitado para que estes profissionais trouxessem uma trompa e seus instrumentos de domínio técnico. Os professores C e B levaram seus

trompetes e D e A levaram cada um uma trompa, o que nos possibilitou explicar juntamente com a prática como funciona o instrumento e assim respondendo seus questionamentos.

Inicialmente explicamos que a trompa é um instrumento cuja afinação predominante é em Fá, a trompa em Si bemol é, apenas, um recurso no qual, ao utilizarmos, somos obrigados a mudar a digitação para que as alturas das notas permaneçam as mesmas. Tal fato torna a trompa um instrumento transpositor, Segundo Dantas (2003) “Transposição é a transcrição, guardando a mesma proporção de intervalos, de um texto musical para uma altura diferente, ou seja, de um tom para outro”.

Nesse momento realizamos um paralelo com o trombone que tem, em sua construção, a afinação em Si bemol e, com o rotor, passa a funcionar em Fá, mas, ao executá-lo, pensamos a notas tocadas no som real que ao contrário da trompa, não o torna um instrumento transpositor. Assim, procuramos orientar que ensinassem o instrumento musical já pensando na trompa em Fá.

Voltando aos questionamentos levantados em relação à trompa, passamos a falar da extensão desse instrumento, que pode alcançar até quatro oitavas, mas, para o aluno iniciante o alcance dessa extensão ocorre ao longo do tempo. Dessa forma, explanamos que no princípio do aprendizado a nota sol na segunda linha da clave de sol pode ser muito aguda, ao passo que a mesma nota, uma oitava abaixo, pode ser muito grave para um aluno iniciante. Tal fato pode limitar as possibilidades para o professor, pois, com exceção da trompa, todos os instrumentos de metais podem iniciar, em aulas de grupo, com a nota Si bemol (som real) 2 (dois), ou seja, todos em uníssono. A trompa geralmente começa com a nota Dó 3 (três), sendo seu som real a nota Fá 2 (quinto grau de Si bemol). Porém, deixamos claro que isso não é uma regra, pois pode variar de aluno para aluno.

O professor C apresentou o que ele chamou de: “facilitador de inclusão de um aluno iniciante na banda”, que representa pequenos arranjos com notas médias. O professor A explicou ter preferência em trabalhar melodias do cotidiano de qualquer pessoa, como parabéns para você, ou alguma cantiga folclórica em uníssono, onde o aluno pode ir buscando a entonação das notas com auxílios dos demais executantes.

Os professores B e C disseram que acham viável trabalhar com a escala cromática. Nesse caso, acreditamos que em relação à trompa, desenvolver o estudo através da escala de Dó maior traria ao estudante mais confiança e estímulo, pois, sua digitação é menos complexa em relação a escala cromática.

Ao tentarem tocar a trompa, os maestros perceberam o quanto o estudo desse instrumento pode ser difícil para um aluno iniciante. Com isso, demonstramos algumas possibilidades de postura ao lecionar a trompa como, por exemplo, apoiar a campana na perna direita e deixar a mão direita espalmada sobre a mesma.

Ao retirar seu instrumento do estojo, pudemos observar que o professor A estava com as bombas de afinação de sua trompa em posições trocadas. Este procedimento,

infelizmente, é bastante comum, entretanto, faz com que a funcionalidade do instrumento seja prejudicada. Então coube a nós tecermos comentários sobre as bombas de afinação e como procedermos com a correta manutenção das mesmas.

Em relação ao posicionamento do bocal nos lábios, orientamos que sua distribuição deve ser: dois terços do copo do bocal no lábio superior e um terço no lábio inferior. Explanamos que esta proporção facilita ao estudante ter um domínio da extensão da trompa como afirma Farkas

Para trompa esta fórmula requer dois terços de lábios superior e um terço de lábio inferior no bocal. Eu tenho visto esta afirmação feita em talvez duas dúzias de métodos de trompa, alguns modernos, alguns escritos nos idos de 1.700 (FARKAS 1962: 34).

Ao considerarmos essas premissas de Farkas (1962), entendemos que, o essencial é sempre levarmos em consideração a estrutura física do aluno o que pode variar esta proporção, como nos traz o mesmo autor: “Naturalmente, esta proporção não é matematicamente exata, nem os músicos mostraram posições idênticas” (FARKAS, 1962: 35).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos, informalmente, um encontro no dia 04/03/2018 para que os professores pudessem melhor compreender e ensinar a trompa. Sendo observado que, mesmo a trompa estando presente de alguma forma em seus cotidianos, muita dúvida surge em relação ao ensino e prática deste instrumento. Neste encontro, constatamos que a maior dificuldade encontrada por estes professores está relacionada a afinação da trompa, por ser em Fá, sendo necessário que o professor dedique um momento para realização da transposição das obras já executada pela banda para a trompa. Outra questão que acaba gerando muitas dúvidas é em relação à trompa com a afinação em Si bemol, que acabam ensinando como se fosse a digitação do trompete em Si bemol. Foi explanado que a trompa pode possuir um alcance de quase quatro oitavas, mas, o desenvolvimento desta extensão só ocorre ao longo do tempo. O aluno no início de seu aprendizado fica limitado a no máximo um intervalo de uma quarta justa sendo geralmente entre a nota Dó e Fá 3 (Fá e Si bemol 2, som real respectivamente). Todas estas questões levantadas nestes encontros nos auxiliaram a traçar metodologias que irão colaborar para a criação de ações para melhor atendê-los.

Uma das ações propostas à época da realização dessa pesquisa era de auxiliar os professores através de idas do pesquisador às suas escolas, assim que os mesmos fossem contemplados com a entrega das trompas em suas respectivas bandas. Devido à infraestrutura das escolas os instrumentos estão sendo distribuídos de forma gradativa, o que, segundo relato dos professores, dificultava e atrasava o

início do trabalho.

Com o apoio de um dos professores, propusemos um curso de formação para a secretaria de educação do município de Viana/ES. Até o momento da realização da presente pesquisa não tivemos o início destas atividades, pois dependiam de outras demandas das próprias instituições.

Foi proposto, através de parcerias entre a FAMES e a secretária de educação do município de Viana/ES, o desenvolvimento de ações capazes de fornecer suporte técnico a estes professores, como oficinas e formação continuada. Com isso, foi apresentada para a FAMES pelo autor da presente pesquisa, uma proposta para a criação da oficina: “*A TROMPA PARA TODOS: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA*”, observando a importância da instituição na formação contínua destes profissionais uma vez que é a única no estado que forma profissionais nesta área.

Devido a diversas questões burocráticas em relação à distribuição dos instrumentos, permissão da secretaria municipal para ida do pesquisador até as escolas, bem como a autorização da realização da oficina pela FAMES, estas ações ainda não haviam sido realizadas até a conclusão deste artigo.

Esperamos que este trabalho possa incentivar outros profissionais a desenvolverem, nas corporações musicais, pesquisas semelhantes, assim, possibilitando a estes alunos, uma formação qualificada e, quem sabe, se tornando no dia de amanhã grandes profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Robson Maia de. **Artes do fazer: Música e extensão universitária na UFC**. Juazeiro do Norte, 2013.

ALPERT, Michael Kenneth. **A trompa natural para o trompista moderno**. Tese de doutorado. USP, São Paulo, 2010.

ALPERT, Michael Kenneth. **Ensinando e aprendendo trompa**. Dissertação de mestrado. USP, São Paulo, 2006.

BENEDITO, Celso Rodrigues. **Curso mestres, história e didática nas filarmônicas**. Salvador: Secretaria de Cultura, 2009.

DANTAS, Fred. **Teoria e Leitura da Música para Filarmônicas**. Casa das Filarmônicas – Salvador – BA, 2003.

FARKAS, Philip. **A Arte de Tocar Metais**. Edwards Brothers, INC. Michigan, EUA, 1962. Tradução Ted Miller.

FAZÔLO, Wilber de Azevedo, **A performance sonora e corporal no processo educativo da banda de música EMEF. “Dr. Denizart Santos”**. Trabalho de Conclusão de Curso, FAMES, Vitória - ES, 2013.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. Cortez Editora. São Paulo, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1ª edição, Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues de. **Banda de música Marcial na formação da cidadania**: questões relativas aos valores morais e éticos dos alunos de 5ª a 8 séries no município de Viana - ES. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Curso de Licenciatura em Música FAMES) - Faculdade de Música do Espírito Santo. 2009.

Prefeitura Municipal de Viana – ES. Disponível em [HTTP://www.viana.es.gov.br/site/publicacao/escolas-do-municipio-recebem-instrumentos-musicais](http://www.viana.es.gov.br/site/publicacao/escolas-do-municipio-recebem-instrumentos-musicais). Acessado em 05/02/2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, José Fábio Coutinho da. **Os benefícios da música através das bandas marciais**: um estudo de caso da escola municipal de ensino fundamental Preste Souto Novaes - Viana/ ES. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Curso de Licenciatura em Música FAMES) - Faculdade de Música do Espírito Santo 2011.

SILVA, Lélío Eduardo Alves da. **Musicalização através da banda de música escolar**: uma proposta de metodologia de ensaio fundamentada na análise do desenvolvimento musical de seus integrantes e na observação da atuação de seus “Mestres de banda”. Tese de doutorado. Rio de Janeiro. 2010.

SILVA, Wagner Rebouças da. **Trompa grave e Trompa Aguda**: Um estudo da tessitura da trompa com base nos principais modelos que foram referência para as composições orquestrais. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2012.

VECHIA, Fabrício Dalla. **Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba**: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método Da Capo. Dissertação de mestrado. Salvador, 2008.

INTRODUÇÃO AO ACOMPANHAMENTO HARMÔNICO FEITO PELA GUITARRA E SUA RELAÇÃO COM OS MÉTODOS DE ENSINO DO INSTRUMENTO

Fábio Pestana Calazans

Universidade Federal do Rio de Janeiro –
UNIRIO

Rio de Janeiro, RJ

<http://lattes.cnpq.br/1609418707504714>

the necessary concepts for a gradual, conscious and creative evolution of this essential basis for the guitarists.

KEYWORDS: Harmonic accompaniment on the Guitar; Conscious accompaniment; Applied harmony; Guitar chords.

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise de métodos de ensino da guitarra, que orientaram o livro *Acordes na Guitarra, suas Escalas e Encadeamentos*, no qual apresentamos as bases para a execução de acompanhamentos harmônicos. Buscamos esclarecer os conceitos necessários para uma evolução gradativa, consciente e criativa desse fundamento essencial para os guitarristas.

PALAVRAS-CHAVE: Acompanhamento harmônico na guitarra; Acompanhamento consciente; Harmonia aplicada; Acordes na guitarra

INTRODUCTION TO GUITAR HARMONIC ACCOMPANIMENT AND ITS RELATIONSHIP WITH THE TEACHING METHODS OF THE INSTRUMENT

ABSTRACT: This article presents an analysis of guitar methods, that guided the book *Acordes na Guitarra, suas Escalas e Encadeamentos*, in which we present the bases for the execution of harmonic accompaniment. We seek to clarify

1 | INTRODUÇÃO

O acompanhamento harmônico na guitarra sempre foi objeto de estudo do meu interesse, mais do que a construção melódica - ao fazer referência ao instrumento adotarei somente o nome guitarra, por ser universal. Sem querer tirar a importância capital da melodia, o uso de acordes e suas extensões captavam a minha atenção, me levando ao desejo pelo estudo aprofundado da harmonia e sua aplicação, em detrimento da execução melódica. A guitarra tem características que, muitas vezes, dificulta a compreensão harmônica e o seu uso.

No início dos meus estudos, tive contato com anotações de aula de um amigo, aluno de guitarra do professor Sérgio Benevenuto, que falava sobre o uso dos acordes de modo que eu não havia visto anteriormente. Foi algo bastante motivador, mesmo que não houvesse tido acesso ao material completo, minha

curiosidade com o tema me levou à exploração obsessiva do assunto, libertando-me dos padrões de encadeamentos – muito embora eles estivessem lá – permitindo uma maior autonomia e conseqüente originalidade nos acompanhamentos.

Em 2003, ao ser convidado para exercer a docência na Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), me foi pedido à ementa da disciplina Guitarra, que viria a ter como foco, o acompanhamento harmônico consciente. Na FAMES, leciono atualmente, Guitarra Popular, Harmonia Aplicada na Música Popular e Prática de Conjunto, nos cursos de bacharelado em Música Popular e no Curso de Formação Musical. Atendo também o curso de Licenciatura com Habilitação em Música, com a matéria Harmonia Aplicada na Música Popular.

Após 10 anos de estudos e experimentação através da docência e prática, o livro, *Acordes na Guitarra, suas Escalas e Encadeamentos* (CALAZANS, 2015) surge como um resultado de pesquisa. Nesses anos dedicados aos estudos sobre acompanhamento harmônico consciente, pude conhecer, através de vários autores, pesquisas pertinentes que embasariam o assunto, o qual é objeto do projeto ora desenvolvido.

Por exemplo, em Batista (2006), encontramos uma proposta muito bem estruturada, porém o autor teve como tema as tétrades, talvez pelo seu uso mais frequente. Acreditamos que o estudo das tríades deva ser anterior, pois a partir delas é que se formam as tétrades. Por outro lado, Benevenuto (2013) trata tanto das tétrades, quanto das tríades e nos apresenta um estudo bastante completo sobre o uso de acordes na guitarra.

Em linhas gerais, no campo da música popular, o acompanhamento harmônico assume uma importância vital, pois será a moldura a qual o melodista fará a sua interpretação. Segundo o pensamento de Gonzales (2012),

Muitos são os fatores que incidem sobre sua elaboração: o instrumentista acompanhador pode construí-lo a partir da intenção de interpretação do acompanhado, de sua própria releitura da música, reverenciando as características do gênero da obra, explorando um determinado motivo, intenções estéticas, enfim, pode-se partir de inúmeras referências, principalmente pelo fato da elaboração do acompanhamento estar ligada ao processo composicional do instrumentista (GONZALES, 2012, p.42).

Diante de tais possibilidades, o guitarrista terá que dominar aspectos harmônicos, melódicos e técnicos no instrumento, para ter a liberdade de trabalhar, de acordo com a proposta do momento. Ao pesquisar sobre este assunto na literatura especializada, encontramos as propostas de Ted Greene (1988) e Nelson Faria (2005), onde os guitarristas podem constatar, em exemplos sobre acompanhamentos, ou sobre “chord melody”, “expressão usada na língua inglesa para designar execução simultânea de melodia e harmonia na guitarra” (MANGUEIRA, 2006, p.26), pequenas progressões harmônicas, incluindo breves comentários sobre como foram feitos os encadeamentos. A exemplo, *Autumn Leaves* (Joseph Kosma), harmonizada por um

dos autores supracitados, Ted Greene.

Ted Greene
Harmonization
Study
Playing order: ● X □ △
○ = opt.

AUTUMN LEAVES
HARMONIZATION SKETCH

Ted Greene
1988-07-11

Example #1:

The fall - ing leaves drift by the

Exemplo musical 1 – Ted Greene, Autumn Leaves.

Fonte: Autumn Leaves harmonization sketch (Greene, 1988)

Observamos que, basicamente, o autor apresenta a progressão de acordes através dos gráficos e na pauta musical. Nosso objetivo, contudo, é explorar os princípios formadores dos acordes, para o desenvolvimento de uma harmonização coerente e linear, fornecendo ao instrumentista maior liberdade em suas escolhas. Propomos então, um estudo das ferramentas básicas para o uso dos acordes, no qual o estudante tenha liberdade para criar acompanhamentos originais, sem a necessidade de recorrer aos livros com ideias pré-concebidas de encadeamentos.

Ampliando a pesquisa bibliográfica, encontramos *A Modern Method For The Guitar*, escrito por William G. Leavitt (1966) e adotado pela Berklee College of Music, a primeira escola norte-americana a ensinar a música popular da época, o jazz. Este, muito provavelmente, é uma das primeiras publicações especializadas a propor uma metodologia de ensino de guitarra, apresentando diversos itens formativos para o instrumento. Nele podemos encontrar elementos que permitem um maior aprofundamento no estudo do uso dos acordes.

Para este autor, um fator que dificulta o conhecimento das notas no braço do instrumento é a afinação padrão,

A guitarra é um instrumento muito difícil para se "ver" exatamente o que você está tocando. Existem várias opções para se tocar uma nota e também as vozes dos acordes EM UMA MESMA OITAVA. As cordas não são afinadas em intervalos constantes entre elas [como o violino, a viola, o violoncelo etc.], de modo que a localização relativa e o dedilhado para o mesmo grupo de notas varia de um conjunto [de cordas] para outro (LEAVITT, vol.3, p. 32. Tradução nossa).

Tal particularidade do instrumento é uma das razões a explicar o porquê de se recorrer à gráficos com desenhos dos acordes. Porém, este procedimento tende a limitar a fluência do guitarrista, que passa a adotar padrões pré-estabelecidos. Sobre padronização e utilização de gráficos e tablatura, Colin Elmer (2009) em sua tese *Replacing Patterns: Towards a Revision of Guitar Fretboard Pedagogy* (Substituição de Padrões: em direção a uma revisão pedagógica do braço da guitarra. Tradução

nossa), aponta os programas de ensino embasados no uso das tablaturas e gráficos, como um fator que dificulta a compreensão mais profunda dos fundamentos teóricos e sua aplicação no braço do instrumento. Elmer (2009) faz as seguintes considerações:

O uso de digitações e padrões é uma característica recorrente da maioria dos livros e métodos, que, conseqüentemente, tornaram-se a opção preferida no processo de aprendizagem. O aluno memoriza essas digitações e padrões e o resultado é que a memória motora irá prevalecer, muitas vezes sem referência às notas e escalas utilizadas [...] A memória motora é adquirida através de uma repetição comum, ao invés de uma análise crítica dos elementos da música a ser tocada (ELMER, 2009, p. 7 – 9. Tradução nossa).

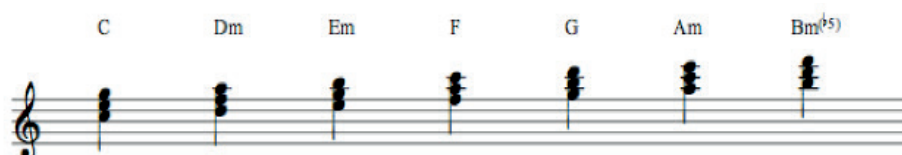
Diante de tais constatações, concordamos com Goodrick (1987) quando diz: “A maioria dos guitarristas nunca tiveram a chance de aprender o instrumento de forma inteligente, lógica e completa”. Esta continua sendo a questão principal observada nos métodos de acompanhamento para guitarra.

Em conformidade com Elmer (2009), propomos que haja sempre uma abordagem teórica, deixando os desenhos de acordes ou tablaturas em segundo plano. O resultado visual do uso dos elementos musicais no instrumento nunca serão um princípio e sim uma consequência. Em questionamento ao problema, nossa proposta, desenvolvida em Calazans (2016), apresenta um estudo empírico iniciado na transposição das tríades para a guitarra.

A compreensão da formação das tríades na pauta musical, se faz necessária exatamente para que o guitarrista tenha a noção da construção e da localização das notas dentro do acorde. Isso permitirá ao músico uma maior liberdade na execução, com possibilidades de movimentação para um mesmo acorde no braço da guitarra, sem depender dos gráficos e tablaturas.

2 | ACORDES, ESTRUTURAÇÃO PARA O ACOMPANHAMENTO

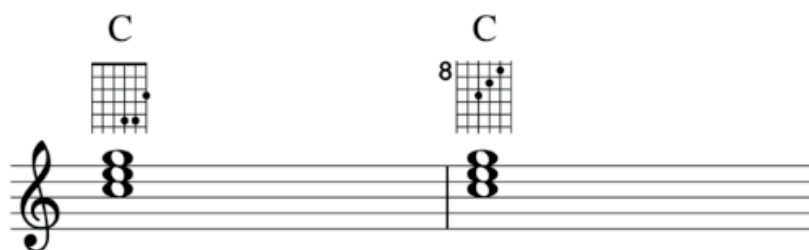
Nesse tópico demonstraremos as vantagens de se utilizar acordes (tríades) como o centro do desenvolvimento técnico do processo dos estudos para acompanhamento na guitarra. Inicialmente, executaremos as tríades com três sons, posteriormente com quatro sons. No exemplo musical 2 apresentamos as tríades formadas na escala de dó maior. Podemos perceber que os acordes têm estruturas diferentes: As tríades do primeiro, quarto e quinto grau, são maiores; enquanto no segundo, terceiro e sexto graus, as tríades são menores e no sétimo grau a tríade é menor, porém, a quinta diminuta.



Exemplo musical 2 – Tríades formadas no campo harmônico maior.

Fonte: Editoração do autor.

Para tocarmos os acordes, precisamos saber a localização das notas no braço da guitarra. A partir do conhecimento das notas musicais e da afinação do instrumento, podemos localizar cada nota no braço da guitarra, montando assim as tríades vistas no exemplo musical 2, nas cordas 3, 2 e 1. Posteriormente tocaremos as mesmas tríades nas cordas 4, 3 e 2.



Exemplo musical 3 – Tríade no instrumento.

Fonte: Editoração do autor.

Podemos observar o mesmo acorde, dó maior, executado em dois lugares diferentes no braço da guitarra. No primeiro temos as notas dó na corda 3, casa 5; mi na corda 2, casa 5 e sol na corda 1, casa 3. O segundo acorde, apesar de ter a mesma localização na pauta musical, é tocado em outra região do braço: a nota dó está na casa 10, corda 4; a nota mi na corda 3, casa 9 e a nota sol está na corda 2, casa 8. Este processo será usado para a execução de todas as tríades.

Ao se tocar esses acordes, a nota mais grave não precisa ser necessariamente a sua fundamental. Neste caso, temos uma inversão do acorde, que significa o uso do baixo na 3ª ou 5ª da tríade. No exemplo musical 4, apresentamos a tríade de dó maior com o baixo na terça (mi) e com o baixo na quinta (sol). Da mesma forma que vimos no exemplo musical 3, o uso das tríades em estado fundamental nas cordas 3, 2 e 1 e cordas 4, 3 e 2, usaremos o mesmo procedimento com as duas inversões.



Exemplo musical 4 – inversão da tríade de dó maior.

Fonte: Editoração do autor.

O uso de tríades com três sons, é de fundamental importância para o entendimento do instrumento de forma mais ampla. Concordamos com Benevenuto (2013) quando fala sobre a importância deste estudo:

“Fragmentar o braço do instrumento em “Tríades Puras” (somente 1, 3 e 5 do acorde,

sem nenhum dobramento) é o caminho para a compreensão absoluta do braço e ponto de partida, até mesmo, para os acordes mais sofisticados” (Benevenuto, 2013, p. 59).

Para se obter uma sonoridade mais estável, ou seja, que compreenda as regiões grave média e agudas na guitarra, sempre que se tocar as tríades, devemos acrescentar mais um som – a inclusão desta nota torna o som do acorde mais estável. Comumente, dobra-se a fundamental, ou a quinta do acorde em um registro mais grave. A terça do acorde é a nota que caracteriza o gênero da tríade, denominando se é maior ou menor, portanto, o seu dobramento é menos usual. Schoenberg (2001) confirma essa hipótese ao dizer:

Duplicar-se-á em primeiro lugar o som básico, também chamado *fundamental*; em segundo lugar, a quinta; e como terceira e última possibilidade a terça do acorde. Isto é uma consequência natural da série dos harmônicos. (SCHOENBERG, 2001, p. 81)

Demonstraremos no exemplo musical 5, a tríade com a nota mais aguda na corda 1 e a fundamental dobrada em uma região mais grave:



Estruturas: (F = fundamental)

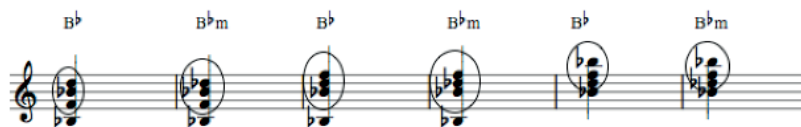
(baixo na corda 5)	(baixo na corda 6)	(baixo na corda 5)
F F 3 ^a 5 ^a	F F 3 ^a m 5 ^a	F 3 ^a 5 ^a F
	F 3 ^a m 5 ^a F	F 5 ^a F 3 ^a

Exemplo musical 5 – Tríades nas cordas 3, 2 e 1, com quarto som acrescentado.

Fonte: Editoração do autor.

Podemos observar as estruturas com 3 sons, em estado fundamental e nas duas inversões, com a fundamental acrescentada. Nessas estruturas não consideramos a inversão e sim as possibilidades de se fazer um mesmo acorde, em estado fundamental, nas diferentes regiões do braço do instrumento. A estrutura da tríade menor, Fundamental, 5^a, Fundamental e 3^a, com o baixo na corda 5, se torna difícil para execução, uma vez que anatomicamente não seja apropriada para a mão da maioria dos guitarristas, essa é causa de não ter sido incluída.

Prosseguiremos o trabalho, usando o mesmo procedimento, agora com a nota mais aguda na corda 2. A escolha do acorde Bb, se deveu ao fato de podermos visualizar a movimentação de um mesmo acorde a partir da primeira casa do instrumento (Exemplo musical 6).



Estruturas: (F = fundamental)

(baixo na corda 5) (baixo na corda 6) (baixo na corda 5)

F 5^a F 3^a F 5^a F 3^am F F 3^a 5^a F F 3^am 5^a F 3^a 5^a F F 3^am 5^a F

Exemplo musical 6 – Tríades com quatro sons nas cordas 4, 3 e 2.

Fonte: Editoração do autor.

2.1 Inversão das tríades com quatro sons

as tríades com quatro sons também podem ser tocadas com o baixo na terça, ou na quinta do acorde. Neste caso, como temos uma nota dobrada, devemos ficar atentos ao dobramento da terça. O uso de inversões permite ao executante a possibilidade de criar diferentes nuances para um mesmo acorde (Exemplo musical 7).

Exemplo musical 7 – Uso de inversão na música *Terezinha de Jesus*.

Fonte: Editoração do autor.

Comumente se toca a canção folclórica *Terezinha de Jesus*, com os acordes em estado fundamental. No exemplo acima optamos por fazer a segunda tríade de lá menor com o baixo na terça, nota dó e o acorde de lá maior com o baixo na quinta, nota mi. Antes de mudar para o acorde de ré menor, ainda no mesmo compasso, fizemos o acorde de lá maior em estado fundamental, para que houvesse o movimento de quarta justa entre o baixo deste acorde e o acorde de ré menor. Criamos assim dois movimentos de terça, menor e maior respectivamente e dois movimentos de quarta justa.

A inversão dos baixos, quando bem utilizada em uma harmonização, cria linhas melódicas lineares, mais aprazível, muitas vezes, ao ouvido humano. Ian Guest (2006) sugere que em uma harmonização é “aconselhável a criação da linha de baixo

primeiro” e complementa:

A passagem entre dois acordes deve oferecer linhas cantáveis entre suas notas. Entre as vozes do acorde, a linha mais importante é a do baixo, pois seu vizinho é o silêncio (abaixo dela) [...] essa linha é o contracanto (ou contraponto) ajustado à melodia com a qual soa admiravelmente bem (Guest, 2006, vol 1, p. 56).

2.2 Arpejo

Os arpejos são a execução dos acordes melodicamente, ou seja, uma nota por vez. Em acompanhamentos, pode-se usar os arpejos como conexão entre finais de frases melódicas, pausas, ou notas longas, aproveitando para criar movimento melódico nessas situações. Pode-se ainda usar o arpejo para a realização de saltos entre acordes, suavizando o encadeamento.

2.3 Mão direita

um item importante para a execução de acordes, é o bom domínio dos dedos polegar, indicador, médio e anelar, da mão direita. Leavitt (1966) em todos os três volumes de *A Modern Method For The Guitar*, não aborda o uso dos dedos da mão direita para a execução dos acordes, sempre que se refere à mão direita, tanto melodicamente, quanto harmonicamente, cita o uso da palheta como elemento necessário. Já Greene mostra 5 possibilidades do uso da mão direita:

Existem pelo menos 5 técnicas diferentes de mão direita, usadas pelos guitarristas:

- 1) A palheta plana (a palheta comum, faz toda a função da mão direita).
- 2) Palheta de polegar, ou dedeira, e os dedos – Usa-se os dedos da mão direita com uma palheta apenas no polegar (A la Chet Atkins)
- 3) A palheta e os dedos – Segura-se a palheta entre o polegar e indicador e usa-se junto os dedos médio, anelar e mínimo. Também conhecida como técnica híbrida.
- 4) Os dedos e o polegar sem palhetas.
- 5) Somente o polegar (GREENE, 1971, p.7. Tradução nossa).

Em Greene (1971), se vê uma boa quantidade de possibilidades do uso da mão direita. Podemos observar que a técnica de *fingerstyle*, ou seja, o uso dos dedos, foi incluída em sua abordagem. Optamos pelo uso desta técnica que proporciona um maior controle das cordas e conseqüentemente das notas no instrumento. Neste contexto, Abel Carlevaro (1967) apresenta uma série de exercícios progressivos que são frequentemente utilizados para um bom desenvolvimento da individualidade dos dedos.

3 | NOTAS DOS ACORDES E SUAS APLICAÇÕES

Saber a relação acorde/escala, é princípio fundamental para que possamos usar, além das notas fundamental, 3ª e 5ª, as outras notas da escala, 2ª, 4ª, 6ª, e a 7ª,

tanto simultaneamente, ou melodicamente. Para tanto precisamos examinar como se comportam tais notas em relação à tríade, pois algumas dessas notas podem causar uma sensação desconfortável ao serem tocadas junto com o acorde, muito embora sejam parte integrante do som dos acordes. Deve-se também ficar atento à melodia principal, evitando notas que choquem com ela, ou, conforme (BENEVENUTO, 2013, p.62), “A nota mais aguda da forma (a que chamamos de ponta do acorde) é a mais percebida pelos nossos ouvidos. Aí está a ‘melodia dos acordes’”.

Benevenuto (2013) ainda esclarece:

“Como a ‘Ponta’ é a nota mais presente em nosso ouvido, ela deve ser tratada melodicamente. O Processo a que chamamos ‘Melodização dos Acordes’ consiste em colocarmos toda a escala que queremos na ponta destas tríades, trazendo simultaneamente ao ouvido a melodia e a harmonia” Benevenuto (2013. p.72).

3.1 O uso das notas da escala

As notas da escala dos acordes, podem ser tocadas entre um acorde e outro, ou, ao mudarmos a sua posição. No exemplo musical 8, veremos as possibilidades de execução das notas da escala junto aos acordes diatônicos. Optamos por não incluir o acorde formado no sétimo grau, tríade menor com a quinta diminuta, por não se observar o seu uso em música com textura homofônica, “este termo, textura homofônica, é usado para a escrita polifônica em que existe uma distinção clara entre melodia e harmonia de acompanhamento” (Grove, 1994, p.438). Ao analisar esse acorde, Schoenberg (1999) observa: “A tríade sobre o VII grau – a tríade diminuta – exige uma reflexão especial. Sua constituição é diversa daquela das tríades até aqui estudadas, as quais possuem todas pelo menos uma coisa em comum: a quinta justa. A tríade do VII grau tem uma quinta diminuta, intervalo não encontrado entre os primeiros harmônicos mais esclarecendo próximos e por isso percebido como dissonância” (Schoenberg, 1999, p. 92). O mesmo autor acredita que, neste caso, “a dissonância ocorreu primeiro transitoriamente, como nota de passagem” (p. 93) e conclui, “por certo o VII grau define a tonalidade e conduz ao acorde de conclusão, mas também ele é hoje desusado” (Schoenberg, 1999, p. 204). Nos gráficos, as notas da escala estão grafadas com X.

C C(add9) C C(4) C C(6) C(7M)

Dm(7) Dm Dm(add9) Dm Dm(11) Dm Dm(6) Dm(7)

Em(7) Em Em(b9) Em Em(11) Em Em(b6) Em(7)

F(#11) F F(6) F(7M)* F(7M) F F(add9) F F(#11)

G G(4) G G(13) G(7) G G(9) G G(4)

Am Am(11) Am Am(b6) Am(7) Am Am(9)

Exemplo musical 8 – movimentação das notas da escala nos acordes diatônicos.

Fonte: Editoração do autor.

O uso das notas na melodização, é o princípio do *chord melody* que, aliado à inversão dos baixos, permite a criação de movimentos paralelos, oblíquos ou contrários entre as vozes extremas.

4 | FUNÇÃO TONAL

Em fins do século XIX, (1893), Hugo Riemann, musicólogo alemão, apresenta em seu livro *Harmony simplified: or, The theory of the tonal functions of chords* (Harmonia simplificada: ou, a Teoria das funções tonais dos acordes. Tradução nossa) o que conhecemos como a teoria das funções harmônicas. Sobre essa teoria Koellreutter (1978), escreve:

Função é uma grandeza susceptível de variar, cujo valor depende do valor de uma outra. Na harmonia, entende-se por função a propriedade de um determinado acorde, cujo valor expressivo depende da relação com os demais acordes da estrutura harmônica. Esta é determinada pelas relações de todos os acordes com um centro tonal, a tônica [...] O sentido da função resulta do contexto, do relacionamento, consciente ou inconsciente, de fatores musicais, antecedentes e consequentes, que devem ser ouvidos e sentidos. Varia, oscila, entre os conceitos de repouso (tônica) e movimento (subdominante, dominante), afastamento (subdominante) e aproximação (dominante). (Koellreutter, 1978, p.13)

Assim, podemos entender que em uma tonalidade, ou campo harmônico, existem somente três funções diferentes representadas pelos seguintes acordes: O acorde formado no primeiro grau, tem função tônica; o acorde formado no quarto grau, tem função subdominante; e o acorde formado no quinto grau, tem função dominante. Os outros acordes do campo harmônico, IIm, IIIIm, VIIm e VIIIm(b5), representam variações das funções vistas.

Os acordes formados no sexto e no terceiro graus, tem dupla função: o sexto grau tem função tônica e subdominante e o terceiro grau função tônica e dominante, podem substituir os acordes principais da função, desde que não criem conflitos com a melodia. O acorde formado no sétimo grau compartilha a função dominante com o quinto grau, podendo substituí-lo em qualquer situação. O mesmo ocorre com o acorde formado no segundo grau da tonalidade, com função subdominante, e que substitui o quarto grau perfeitamente (Exemplo musical 9).

Música original

Música com substituições

Exemplo musical 9 – música Peixinhos do Mar (domínio público). Substituição de acordes por outros com a mesma função.

Fonte: Editoração do autor.

Neste exemplo foi mudado o acorde maior pelo seu substituo, lá menor, VI grau, no primeiro, no sexto e no último compasso. O acorde do segundo e do quarto compasso, sol maior, não se diferencia muito do seu caráter, criação de movimento harmônico, ao ser substituído pelo si menor com a quinta diminuta, na verdade esse soa como primeira inversão daquele. No quinto compasso o acorde de ré menor, segundo grau, substitui o principal da função subdominante, fá maior. Podendo-se substituir acordes por outro com a mesma função, cria-se possibilidade de movimentação harmônica, enriquecendo ainda mais o acompanhamento.

4.1. Cifragem

a leitura das cifras aliada ao estudo da harmonia, é uma ferramenta de grande importância, pois, daí virão as referências para o uso adequado dos acordes e conseqüentemente das notas da escala. Apesar de não haver um padrão, existem algumas sugestões de organização visual que podem otimizar tal prática. Para uma boa compreensão, propomos que se divida a cifra em três colunas (Calazans, 2016):

Primeira coluna – Nome da fundamental e qualidade do acorde.

Quando o acorde for maior, colocamos a letra correspondente à fundamental, quando for menor acrescentamos a letra “m” ou o sinal “-”.

Segunda coluna – Qualidade da 7^a.

Se menor, usamos somente o número 7; se maior, usamos o 7 acrescido do M. Nesta coluna também colocamos a 6^a. O acorde com 6^a é, em sua origem, uma inversão – C6 é a 1^a inversão de Am7 e Cm6 é a 1^a inversão de Am7(b5) – porém, tem personalidade própria.

Terceira coluna – Colocamos as notas alteradas, dentro de parênteses:

Quando o acorde está invertido, colocamos uma barra diagonal ao lado da cifra e, depois, a letra correspondente à nota do baixo: “**C7/Bb**”. A proposta de escrita sugerida em Calazans (2016), é a mesma adotada em Songbooks da editora Lumiar (ver, por exemplo, Songbook Tom Jobim, vol 1, 2010).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso consciente da harmonia e de suas possibilidades de enriquecimento dos acompanhamentos harmônicos, é o objetivo desse estudo. Muitos guitarristas se prejudicam ao tocar somente através de gráficos ou tablaturas. Este tipo de abordagem torna o músico limitado, levando a um desconhecimento das notas no braço e uma consequente imobilização – dificuldade para movimentar os acordes quando necessário.

Nossa proposta é oferecer aos guitarristas as ferramentas necessárias para que possam criar acompanhamentos com autonomia. Ter um pensamento crítico de construção e desconstrução cria a autossuficiência necessária para uma execução harmônica eficiente e singular. Partindo de uma abordagem diferenciada do uso das tríades em acompanhamentos harmônicos na guitarra, mostramos as particularidades de cada item. Desde a execução das tríades com somente três sons, passando pela movimentação das mesmas através de mudança de posição, inversão, uso de arpejo e das notas da escala. Acreditamos serem esses elementos, extremamente necessários, pois, inclusive, formam a base para um posterior estudo das tétrades.

REFERÊNCIAS

BENEVENUTO, Sérgio. **Mapa dos acordes**: para guitarra e violão. Rio de Janeiro: Editório, 2013. 176 p.

CALAZANS, Fábio. **Acordes na guitarra**: suas escalas e encadeamentos. Vitória: Fames, 2015. 53 p.

CARLEVARO, Abel. **Série Didática para Guitarra: técnica de la mano derecha**. Buenos Aires: Barry, 1967. Cuaderno 2.

Dicionário Grove de música: edição concisa/editado por Stanley Sadie; editora assistente, Alison Latham; tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1994.

ELMER, Colin. **Replacing Patterns**: Towards a Revision of Guitar Fretboard Pedagogy. 2009. 59f. Thesis (The degree of Master of Music) – University of Adelaide, Adelaide.

FARIA, Nelson. **Aulas virtuais, Acordes, Estudos para Guitarra. [online]**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/209208739/Nelson-Faria-estudos-para-violao-vol-1-a-5-pdf>. 2005. Acesso em: 13 de maio de 2018.

GONZALES, Marcela Rohsbacker. **Acompanhamento do violão de seis cordas que remete à sonoridade de violão solo**. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado em violão) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

GOODRICK, Mick. **The advancing guitarist: Applying guitar concepts & Techniques**, Milwaukee: Hal Leonard Books, 1987. 115 p.

GREENE, Ted. **Chord Chemistry**. Miami: Belwin Mills Publishing Corporation, 1971. 109 p.

GREENE, Ted. **Lessons as given to his students**. [online]. Disponível em: http://www.tedgreene.com/images/lessons/chords/AutumnLeaves_TedGreeneHarmonizationSketch_1988-07-11.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2018.

GUEST, Ian. **Harmonia: Método de Música**. Rio de Janeiro: Lumiar, 2006. Vol 1.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional, Introdução à teoria das funções harmônicas**. São Paulo: Ricordi, 1978. 73 p.

LEAVITT, William. **A Modern Method For The Guitar**. Boston: Berklee Press, 1966. Vols. 1, 2 & 3.

MANGUEIRA, Bruno R. **Concepções estilísticas de Hélio Delmiro: violão e guitarra na música instrumental brasileira**. Dissertação (mestrado em música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical**. Tradução de Eduardo Seincman. São Paulo: Edusp, 1996.

SCHOENBERG, Arnold. **Harmonia**. Tradução de Marden Maluf. São Paulo: UNESP, 2001.

MÚSICA POPULAR BRASILEIRA NA HARPA SINFÔNICA: DESAFIOS DE UMA NOVA ABORDAGEM

Glaucia Lourenço da Silva Castilhos

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
- UNIRIO

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/8859346679180501>

RESUMO: A Harpa Sinfônica, instrumento harmônico com presença rara no Brasil devido ao seu alto custo e falta de fabricação nacional, tem se apresentado predominantemente no meio erudito. Aos poucos tem adentrado ao meio musical popular, através de experimentos e transcrições adaptadas ao instrumento. Estes experimentos têm apoiado o desenvolvimento de novas metodologias para o alcance de novos ideais ainda não explorados entre os harpistas sinfônicos brasileiros. Uma proposta de variações rítmicas aplicadas a exercícios tradicionais para harpa é apontada, haja vista necessidade de adaptação do harpista às novas exigências musicais.

PALAVRAS-CHAVE: Harpa sinfônica; Música popular; Diversidade rítmica; Escrita idiomática.

BRAZILIAN POPULAR MUSICIN SYMPHONIC HARPA CHALLENGES OF A NEW APPROACH

ABSTRACT: The Symphonic Harp, a harmonic instrument with rare presence in Brazil due to its high cost and lack of national manufacture, has

been predominantly presented in the classical environment. Gradually it has entered the popular musical environment, through experiments and transcriptions adapted to the instrument. These experiments have supported the development of new methodologies to reach new untapped ideals among Brazilian symphonic harpists. A proposal of rhythmic variations applied to traditional harp exercises is pointed out, given the need to adapt the harpist to the new musical demands.

KEYWORDS: Symphonic Harp; Popular music; Rhythmic Diversity; Idiomatic writing.

1 | INTRODUÇÃO

A harpa é um dos instrumentos musicais mais antigos de que se tem conhecimento, e diversos vestígios comprovam sua existência desde tempos remotos. Essa presença remota é comprovada pelos indícios de seu uso em praticamente todas as civilizações da Antiguidade, tais como os povos hebraicos, mesopotâmicos, egípcios, gregos, dentre outros (ABRASHEV; GADJE, 2006). De acordo com Henrique (2004), a denominação “harpa” tem sido usado como nome genérico para os cordofones em que as cordas estão num plano perpendicular ao do tampo da caixa de ressonância.

Vários tipos de harpas foram desenvolvidos ao longo da história. No Brasil, os modelos mais conhecidos são a harpa paraguaia, a harpa céltica e a harpa sinfônica. O tipo de música que se pretende tocar influencia o tipo de harpa a ser escolhida. Nas harpas célticas, por exemplo, costumam-se tocar repertórios antigos ou populares mais simples, devido às limitações dessa quanto às tonalidades e a realização de semitons, característica também observada nas harpas paraguaias. As harpas de concerto, ou harpas sinfônicas, são usadas principalmente em orquestras e possuem recursos para tocar em qualquer tonalidade, devido à existência de pedais que possibilitam execução de alguns repertórios que não são possíveis em outros tipos de harpa. São instrumentos tradicionalmente de até 47 cordas dedilhadas.

Tal qual o piano, ou qualquer outro instrumento harmônico, a harpa é um instrumento que oferece a possibilidade de executar a melodia e harmonia da música ao mesmo tempo, de executar um trecho polifônico a duas ou mais vozes, e de realizar possibilidades de efeitos sonoros diversos (RENIÉ, 1966). Essas possibilidades incluem efeitos percussivos no tampo do instrumento e efeitos de timbres causados por maneiras não convencionais de execução ao instrumento.

A partitura típica deste instrumento também se assemelha em muito à partitura escrita para piano. Melville Clark, em seu livro “How to Play the Harp” (1932), afirma: “Se você tiver estudado algum outro instrumento, particularmente o piano, você achará a harpa muito parecida, já que a escrita musical é a mesma...” (tradução própria).

Os acordes (com notas dedilhadas simultaneamente ou tocadas uma após outra, com arpejo) e os glissandos, nos quais o instrumentista desliza os dedos rapidamente no sentido transversal às cordas, são os elementos que mais caracterizam a literatura típica de seu repertório. Em repertórios mais modernos, o tampo e as demais partes de madeira são utilizados como componentes de percussão. Também em repertórios contemporâneos, efeitos sonoros não convencionais do instrumento são utilizados como alternativas de produções musicais de sonoridades de efeitos de som.

A sonoridade das harpas em geral é classificada como suave e “doce”. Seu timbre característico ressoa até que cesse a vibração da corda dedilhada.

O timbre da harpa é muito interessante mas, (sic) como acontece em todos os instrumentos de corda dedilhada, o seu som estingue-se rapidamente. A fim de provocar o fim de um som, impedindo a corda de continuar a vibrar, o executante utiliza a mão como abafador. (HENRIQUE, 2004, p.141).

2 | A HARPA SINFÔNICA E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

A harpa sinfônica, mundialmente conhecida como harpa de pedais ou harpa de orquestra, é sucessora de vários outros modelos antigos de harpas. Foi aperfeiçoada na Europa a partir do século XIX e com efeito, este continente se tornou o berço de desenvolvimento técnico e musical deste instrumento.

A erudição musical ainda tem se mostrando quase que exclusiva para com o instrumento que, devido a sua raridade e dificuldade de aquisição comparados a outros instrumentos musicais, ainda não obteve tanto desenvolvimento de estilos musicais na mesma proporção que outros instrumentos mais populares.

Dotada de mecanismo denominado de ação dupla, a harpa sinfônica proporcionou significativo desenvolvimento quanto ao estilo de repertório. No entanto, este foi desenvolvido principalmente na Europa, local onde a música evoluiu grandemente na harmonia, mas muito pouco sob o ponto de vista rítmico.

É um instrumento de grande complexidade. Seu mecanismo é constituído por mais de mil peças. Possui um sistema de pedais de duplo movimento (mecanismo de ação dupla), introduzido por Sebastian Erard no início do século XIX (HENRIQUE, 20024). O acionamento dos pedais movimenta discos que giram alterando o tamanho da corda, produzindo deste modo alterações de semitons. Estes pedais estão situados na base do instrumento. São sete pedais, cada um correspondendo a uma nota da escala natural. Graças ao duplo mecanismo de pedal, é possível que cada corda da harpa sinfônica se altere por até dois semitons.

Sua afinação é feita na escala diatônica de Dó bemol maior, que é obtida com todos os pedais na posição de repouso (posição em cima). Alterando os bemóis para região do meio obtém-se a escala de Dó maior, e Dó # maior alterando os pedais para região mais baixa.

Possui extensão quase tão ampla quanto a do piano: Dó bemol -1 até Sol bemol 6. As cores das cordas (vermelhas para a nota Dó e preta para a nota Fá) são essenciais para que o executante se oriente no dedilhar das notas.

O transporte da harpa sinfônica, além de trabalhoso, é arriscado. Para que menos riscos de danos à estrutura do instrumento ocorra, é necessário que mais de uma pessoa carregue o instrumento, e este seja transportado num veículo ideal. A portabilidade deste instrumento varia de acordo com o que se dispões para tal. Com peso médio de 40 kg e altura média de 1,80 m, são necessários meios que acolham e suportem tais dimensões de peso e medida, que são bastante aumentados quando se colocada em um case instrumental.

Uma das características marcantes da harpa sinfônica são os glissandos. Pela possibilidade de utilização de recursos de enarmonia através do acionamento dos pedais, é possível obter glissandos exclusivos, que somente neste instrumento é possível produzir. Juntamente com os arpejos, os glissandos formam a linguagem dominante característica do instrumento.

Dentre os efeitos sonoros além dos glissandos e arpejos, alguns outros efeitos se destacam: os harmônicos, bisbigliandos, sons com as unhas, pincés, près de la table, dentre outros que são utilizados principalmente em repertórios modernos.

3 | A REALIDADE ENFRENTADA PELOS HARPISTAS SINFÔNICOS BRASILEIROS

A música brasileira tem alcançado cruzamento de fronteiras através de artistas e pesquisadores locais que se dedicam a expansão e a divulgação da arte musical do país. Ela tem sido apresentada como uma das expressões mais importantes da cultura brasileira, haja vista a aceitação e apreciação local e internacional de suas principais características harmônicas e rítmicas, além do trabalho que é realizado para divulgá-la (COLLURA, 2009). No entanto, pouco tem sido a participação do harpista sinfônico brasileiro neste cenário. Dentre os motivos, podem-se apontar algumas principais razões:

- a) Um instrumento raro no país: devido ao alto custo do instrumento, associado à falta de fábricas no Brasil e às altas taxas de importação e de frete, poucas instituições e brasileiros possuem este instrumento, comparado a tantos outros instrumentos comumente encontrados no meio musical. Não existe no país fábrica de harpa sinfônica;
- b) A existência de poucas escolas de harpa sinfônica no Brasil: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP), e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) são algumas poucas escolas do país que oferecem bacharelado neste instrumento. Com poucas ofertas de cursos de harpa, diversos alunos e interessados procuram festivais, *masterclasses* e eventos para adquirir conhecimentos e aprendizados no modo “curso livre” ou “curso avulso”;
- c) A inexistência nos conservatórios brasileiros de música atuais do curso de “harpa popular”: a formação atual dos harpistas sinfônicos brasileiros está sob os moldes eruditos, cujos padrões de ensino musical são voltados à técnica e ao repertório principalmente europeu.
- d) A hegemonia do material didático de aprendizado dos harpistas sinfônicos: as literaturas de partituras da harpa sinfônica são compostas principalmente por livros de técnica deste instrumento, ou livros contendo peças de compositores em sua quase totalidade europeus ou norte-americanos, locais onde estes exemplos típicos de harpas são largamente utilizados e estudados. São poucas as músicas brasileiras compostas para harpa sinfônica.

Diante das razões expostas, possíveis causas para que se denomine a música popular na harpa sinfônica como um “fator atrasado” são justificadas. Além das dificuldades anteriormente apresentadas, há poucos empregos para harpistas no país, e parte deles está ocupado por harpistas estrangeiros que são convidados ou aprovados a fazerem parte de quadros de orquestras nacionais, o que se apresenta como um verdadeiro desestímulo para o estudo do instrumento no país.

De acordo com dados da FUNART, Fundação Nacional de Artes, o Brasil possui 2.755 bandas de música e 371 orquestras (Portal Brasileiro de dados Abertos, 2018). Apesar deste elevado número, são poucos os grupos musicais que possuem em sua carga instrumental pelo menos uma harpa sinfônica. Esta defasagem restringe a quantidade de harpistas atuantes em grupo musical oficial. A falta do instrumento inibe a formação de maior número de interessados a estudar o instrumento. As instituições musicais brasileiras deveriam estar mais bem equipadas com instrumentos e cursos de bons níveis disponíveis aos tantos que se dispõem em adquirir conhecimento e se propõem ao desenvolvimento cultural nacional. No entanto, este alvo está longe da realidade para os que almejam desenvolvimento harpístico no país.

Existem algumas iniciativas para a popularização do instrumento, porém há ainda um longo caminho a percorrer. A harpa sinfônica – ainda para poucos – vem se tornando, mesmo que de maneira tímida, um pouco mais acessível, e tem alcançado, através de experimentos e práticas audaciosas, lugares onde a música popular brasileira já marcou presença. Esta música, embora híbrida em suas origens, é essencialmente negra (Caldas, W. 2010, p.11), e já tem reconhecimento internacional no que diz respeito à qualidade e divulgação, certamente contribuídos pelos elementos que a compõem, destacando o ritmo, a harmonia, as dissonâncias da Bossa Nova, e todas outras características próprias. Faz-se importante defender que os problemas listados não devem servir de impedimento para a inclusão da harpa sinfônica no contexto musical popular, mesmo que esta seja ainda um instrumento elitizado e raro no país.

4 | RÍTMICA E LEVADAS BRASILEIRAS PARA HARPA SINFÔNICA

A harpa sinfônica tem sido predominantemente usada em repertório cuja a escrita da escola erudita europeia tem prevalecido. É observado que a música europeia evoluiu grandemente no que diz respeito à harmonia, mas muito pouco sob o ponto de vista rítmico. (COLLURA, 2009).

À medida que determinado instrumento adentra a uma cultura, o repertório característico deste se adapta ao local em que ele se impõe. O elemento rítmico brasileiro é fato recente na harpa sinfônica, que tem ganhado espaço no desenvolvimento e na apreciação. Atualmente, os harpistas Halysson Nogueira (Brasília), Cristina Braga, (Rio de Janeiro), Glaucia Castilhos (Espírito Santo), são exemplos de músicos que tem usado a harpa sinfônica para divulgar repertório musical brasileiro no país e no exterior. Repertórios característicos popular brasileiros tem sido adaptado às harpas sinfônicas por estes harpistas, que tem enriquecido e dado força a este instrumento para que ele adira e acompanhe participação no cenário musical brasileiro popular.

Concretizada pela influência da cultura negra, a música nacional brasileira obteve contribuição dos africanos principalmente no que diz respeito ao aspecto

rítmico (MARIZ, 2000). Os ritmos sincopados trazidos pelos escravos serviram como base para uma música ritmicamente mais variada. Este elemento rítmico tem sido objeto de interesse de músicos e estudiosos do mundo inteiro.

Grande parte de livros tradicionais de técnicas harpísticas para harpa sinfônica tem apresentado exercícios musicais técnicos básicos, cujo teor didático se atém principalmente às articulações, passagens de dedos nas escalas e arpejos, dentre outras necessidades de conhecimentos de execução dos harpistas. No entanto, dificilmente se encontra exercícios de práticas rítmicas voltados para formação do harpista. Assim como nos exercícios tradicionais, percebe-se que o repertório de harpa céltica e sinfônico ainda é fortemente influenciado por estrutura tradicional europeia.

Outro elemento pouco explorado no meio harpístico sinfônico brasileiro é o tampo do instrumento. Escrita idiomática percussiva para o instrumento encontra-se em fase de formulação e padronização. O tampo do instrumento possui principal função em propagar o som dedilhado das cordas. Porém também atua na produção sonora rítmica. O recurso para utilização do tampo pode ser usado enquanto uma das mãos do harpista dedilha e outra executa acompanhamento percussivo, ou então uma ou duas mãos executam solos percussivos. A utilização do tampo como componente sonoro pode enriquecer e caracterizar ainda mais o repertório brasileiro, dotado de tantas variações rítmicas que caracterizam a linguagem musical nacional.

Tanto no dedilhar das cordas da harpa, quanto no uso do tampo do instrumento para percussão rítmica, são imensas as possibilidades de reprodução das músicas populares brasileiras, que a partir do final do século XIX sintetiza sua expressão musical urbana através do hibridismo de sons indígenas, negros e europeus (CALDAS, p.3). Esta música, que constantemente passa por processos de transformações em sua própria estética musical, com notórias influências da cultura popular e de pesquisadores e compositores que lançam nela alguns experimentos, tem sido exportada e aceita em diversos lugares através de diversos meios instrumentais, sendo que, neste quesito, os instrumentos mais populares e acessíveis são os responsáveis por esta divulgação.

Seguem alguns exercícios rítmicos tradicionais de harpa adaptados e transcritos para ritmos brasileiros, ou sincopados, sob uma proposta de apresentação de estudos para independência e coordenação, com alguns exemplos de adaptações de alguns ritmos específicos. Uma infinidade de variações rítmicas pode ser obtida a partir do exemplo original, devendo estas estarem de acordo com a proposta da técnica do instrumento, atendendo aos limites e técnicas executáveis. Estes foram elaborados a partir da necessidade de adaptar as habilidades do instrumentista às novas exigências musicais desenvolvidas quanto a variações rítmicas.

A figura 1 apresenta um exercício original, do livro “Método per arpe” de Maria Grossi: Este é um típico exemplo de exercício técnico tradicional para articulação e passagem de dedo, tão importante para formação e desenvolvimento técnico do

harpista. Sua estrutura rítmica é bem simples, dado a isso, o elemento ritmo não é destaque para execução.



Figura 1: Grossi, Maria. Exercício N° 17, p. 58, de escala e articulação escrito para harpa.

Fonte: editoração da autora.

Dado o exercício original, variações e acentos rítmicos poderão ser aplicados para prática de execuções que exigirão variações de estilos rítmicos:

a) Acentuação fora do tempo forte (figura 2): esta poderá ser deslocada para outras notas também fora do tempo de apoio. A partir deste exemplo, diversas variações poderão ser aplicadas, criando deste modo independência rítmica necessária para melhor execução e aprendizado musical.



Figura 2: exemplo aplicado ao exercício original escrito por Maria Grossi, com deslocamento de acentuação rítmica.

Fonte: editoração da autora.

b) Acompanhamento ritmado da mão esquerda (figura 3): além de variações rítmicas que poderão ser aplicadas, a inversão de acompanhamento rítmico também é válida para aquisição de independência musical.



Figura 3: proposta de variação rítmica da mão esquerda aplicada ao exercício original de Maria Grossi.

Fonte: editoração da autora.

A partir da prática de exercícios específicos propostos, o entendimento para aplicação ao repertório para o qual se sugere, torna-se mais legível. O gingado brasileiro será melhor alcançado a partir do entendimento do balanço rítmico indicado, e este será melhor alcançado a partir de atividades realizadas que desenvolvam aplicação em repertórios típicos de músicas brasileiras. Para prática como harpista solista, ou acompanhado em um duo, trio, ou grupo maior, é necessário na música brasileira que ao menos no momento inicial de aprendizado seja entendido de forma progressiva os padrões rítmicos, características da melodia, clichês rítmico-harmônico, e para cada um destes elementos é necessária dedicação para pleno entendimento que darão melhor resultado.

5 | ENSINO TRADICIONAL DE MÚSICA X NOVAS ABORDAGENS

A construção e reconstrução de novas metodologias na busca de encontrar a maneira adequada para o aprendizado e desenvolvimento tem se tornado motivo de reflexão para realização de novos ideais ainda não explorados entre os harpistas sinfônicos brasileiros.

Um novo enfoque passou a existir na história da música mundial: o experimentalismo, da pesquisa e da descoberta sonora, dentro de um contexto mais amplo – o da música da atualidade (PAZ, 2013, p. 10).

O conhecimento e a prática de diversos materiais sonoros, a necessidade de melhor difundir a nova música brasileira, e o advento de novas experimentações, somam-se à necessidade de novas abordagens para complementação do ensino tradicional, que poderá ser complementado pelo estudo das novas linguagens musicais contemporâneas.

Com o advento de novas propostas de construções de harpas de fácil aquisição

que usam a mesma maneira prática e técnica de dedilhamento de harpas sinfônicas, o número de harpistas tende a se elevar, o que já vem ocorrendo em vários centros nacionais. Junto a este crescimento, novas metodologias que atendam as mutações da vida musical atual devem ser elaboradas para atendimento à rápida eclosão da proposta moderna musical, que implica a reflexão e exame de toda ação musical até então prosperada.

As mutações na pedagogia musical eclodiram rapidamente, implicando o repensar e a revisão de toda uma prática musical até então desenvolvida. Não é possível reformular a prática sem conhecer bem as novas descobertas e aquisições. Em música, poderíamos dizer que não há reformulação sem uma grande vivência e experiência do novo, sem um sério questionamento de ideias. (PAZ, 2013).

O ensino da música vive momento de novas formas de interação na contemporaneidade. Novas abordagens relativas à instrução musical estão constantemente desenvolvidas e, de forma rápida, para acompanhar o acelerado desenvolvimento que os tempos modernos têm confrontado, reflexo do comportamento da nova indústria musical, novos perfis de estudantes de música, advento de novos comportamentos de público e novos estudos desenvolvidos a partir de novas criações.

A necessidade de expressar determinada música gera o dever de criação de uma técnica de estudo que prepare esta produção musical, tão importante para formação de um músico. Um estudo de técnica orientado, voltado a novas abordagens, pode proporcionar orientação que ajudarão a atingir objetivos musicais que atendam a esta abordagem.

O resultado de experiências vivenciadas por harpistas sinfônicos brasileiros indicam a aceitação, apreciação, e principalmente a necessidade de criação de propostas que inovem e satisfaçam o universo de harpistas que almejam diversificações que complementem o ensino tradicional, não com a intensão de se revolucionar o ensino e a prática instrumental dos harpistas sinfônicos, mas sim contribuir para que estes harpistas possam ter opções de execuções musicais diferentes das tradicionais até então estabelecidas, atendendo então as mutações da vida atual.

REFERÊNCIAS

ABRASHEV, B. e GADJEV, V. **Enciclopedia Ilustrada de los Instrumentos Musicales**: todas las épocas y regiones del mundo. Lulin, BG: Bulgarian edition, 2000.

ASHIKAGA, G. **Análise da tributação na importação e na exportação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Aduaneiras, 2005.

CALDAS, W. **Iniciação a música popular brasileira**. Barueri, SP: Manoele, 2010.

CLARK, M. **How to play the harp**. Philadelphia: T. Presser, 1932.

COLLURA, T. **Rítmicas e levadas brasileiras para o piano: novos conceitos para rítmica**

pianística. Vitória, ES: Collura Edições, 2009.

GROSSI, M. **Metodo per arpa**. Milano: Ricordi.C.EDITORI, 1943.

HENRIQUE, L. **Instrumentos musicais**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

RENIÉ, H. **Complete Method for Harp**. Paris: Alphonse Leduc, 1966.

RENSCH, R. **Harps and Harpists**. Bloomington: Indiana University Press, 1989.

MARIZ, V. **História da Música no Brasil**. 5ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

PAZ, E.A. **Pedagogia musical brasileira no século XX** – 2.ed. Brasília: Musimed, 2013.

Governo Federal. **Portal Brasileiro de Dados Abertos**. (2018). Disponível em <<http://dados.gov.br/dataset/bandas-de-musica/resource/145ddbff-d926-46ce-851d-1dc87e2ee1d0>>. Acessado em 13/06/2018.

A BATERIA E O CONGO: CULTURA E CRIATIVIDADE

Thiago Josis Vieira Ramos

Faculdade de Música do Espírito Santo – FAMES

Vitória – Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/6194570090282582>

RESUMO: O presente artigo demonstra a aplicação de um dos principais símbolos culturais do Estado do Espírito Santo na bateria, o Congo Capixaba. Ritmo de tradição oral, executado por grupos de pessoas com instrumentação típica, está presente em diversas regiões do Estado. Através da inserção e da adaptação de instrumentos de percussão característicos das Bandas de Congo do Espírito Santo à bateria, apresentar-se-á, a partir da linguagem rítmica e idiomática dessa manifestação cultural, exercícios técnicos progressivos de coordenação motora e independência, contribuindo para o mo os resultados destes, foram testados em duas oficinas ministradas ência, afim de executar a rítmica do Congo Capixaba na bateria, contribuindo assim para o aumento do repertório para este instrumento. Os exercícios técnicos progressivos inspirados nas linhas rítmicas do Congo Capixaba, bem como suas adaptações, foram testados em oficinas ministradas em duas instituições de ensino, proporcionando ao aluno uma aproximação entre a técnica e a cultura, a tradição e a inovação.

PALAVRAS-CHAVE: Bandas de Congo; Bateria; Instrumentos de Percussão; Tradição Oral.

THE DRUMS AND THE CONGO: CULTURE AND CREATIVITY

ABSTRACT: This article explains how to apply elements of Congo to the drum set. Congo is one of the main musical and cultural symbols of the state of Espírito Santo (Brazil). The music, based on oral tradition, is played by a group of people with specific instrumentation, and its performance is observed all over the state. Approaching the rhythmic and idiomatic aesthetics of this music, this research presents a series of progressive exercises focusing on independence and motor coordination to play the rhythmic figures of Congo on the drums. Also, the exercises incorporate the use of traditional Congo instruments to the drum set. This progressive technique method was tested in clinics and classes taught in two schools, increasing the drum set repertoire and promoting studies that blend drums technique with cultural values, tradition, and innovation.

KEYWORDS: Congo Bands; Drums; Percussion Instruments; Oral Tradition.

1 | INTRODUÇÃO

O Espírito Santo é um dos 4 Estados que compõem a região Sudeste do Brasil. Atualmente com cerca de 4 milhões de habitantes, detêm grande diversidade cultural, consequência do encontro de índios, negros, portugueses e imigrantes italianos, alemães, pomeranos, poloneses, dentre outros.

Um dos principais símbolos culturais do Estado é representado por suas Bandas de Congo, como disse Jaceguay Lins, “uma bem-sucedida mistura musical de índios, europeus e africanos” (LINS, 2016, p. 97). Com base em sua história, bem como suas peculiaridades rítmicas e instrumentais, buscaremos aqui demonstrar a sua adaptação à bateria, uma vez que este importante ritmo de tradição oral é executado por grupos de pessoas com diversos instrumentos de percussão. Com isso, visamos promover a aproximação do baterista com a cultura deste Estado, propiciando a mediação entre a tradição e a inovação, promovendo uma contextualização cultural e técnica.

Para isso, apresentaremos um pouco da história deste ritmo, listando sua instrumentação, peculiaridades rítmicas e os costumes e tradições advindos da religiosidade envolvida nessa manifestação cultural, encerrando essa primeira parte com uma pequena reflexão sobre a cultura na educação. De mesmo modo, apresentaremos a história da bateria e sua chegada ao Brasil, ilustrando como se deu a adaptação dos ritmos brasileiros a esse instrumento e a construção de sua linguagem.

Finalmente será feita uma ligação do Congo do Espírito Santo com a bateria e demonstradas as adaptações e os procedimentos utilizados para a aplicação deste ritmo ao instrumento.

2 | O CONGO

O Congo é uma das principais manifestações culturais do Estado do Espírito Santo e há centenas de anos está presente nos encontros populares em diversas regiões do Estado. Ritmo de tradição oral, traz consigo a história do povo capixaba.

Segundo Guilherme Santos Neves (1980), pesquisador do folclore capixaba, o primeiro registro impresso sobre a atuação de uma primitiva Banda de Congo formada por índios Mutuns, oriundos das margens do rio Doce, embora não a mais antiga referência sobre o assunto, foi o registro do Padre Antunes de Sequeira em seu “Esboço Histórico dos Costumes do Povo Espírito-Santense” publicado em 1893. Padre Antunes descreve em seus registros a dança desses índios, os quais, segundo ele, berravam horivelmente abaixados e em círculos, batendo em seus peitos e coxas com as palmas das mãos.

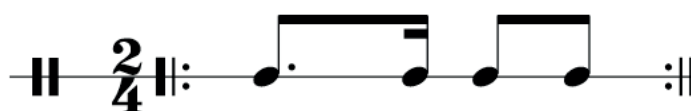
Jaceguay Lins (2016) observa que a capitania do Espírito Santo, começou a receber negros escravos somente no final de 1621 na região do Vale do Cricaré em São Mateus, interior do Estado, e que durante o século XX alguns municípios

do Espírito Santo passaram também a contar com a presença de negros, os quais começaram a ingressar nas Bandas de Congo, primariamente formadas por índios. Essa junção afro-ameríndia nos dá os elementos presentes nas atuais Bandas de Congo do Estado. Com o passar do tempo e com maiores influências africanas, alguns nomes e termos indígenas foram substituídos, como o caso do guarará, que mudou para congo ou tambor, vindo daí a denominação Banda de Congo, fazendo melhor referencia à África (NEVES, 1980).

3 | INSTRUMENTAÇÃO

Atualmente, a instrumentação utilizada pelas Bandas de Congo do Estado do Espírito Santo conta imprescindivelmente com os Tambores e as Casacas. Segundo Guilherme Santos Neves, os tambores eram “feitos de um pau cavado, às vezes oco por sua natureza, tendo em uma das extremidades um couro, pregado com tarugos de madeira rija”. Hoje sua produção pode variar, além de poderem ser confeccionados em madeira oca ou escavados, Lins afirma que a maior parte da produção vem da reciclagem de barris, onde, após retirados a tampa e o fundo, fixa-se uma pele, normalmente de couro de boi, por meio de pregos, tarugos sob pressão ou rebites de alumínio.

Esses Tambores têm a função de base e, embora sua rítmica possa sofrer variações decorrentes das diversas Bandas espalhadas hoje pelo Estado, o principal motivo rítmico executado por esse naipe de tambores é colcheia pontuada e semicolcheia, seguidas de duas colcheias.



Exemplo musical 1: LINS, Jaceguay. *O Congo do Espírito Santo: uma panorâmica musicológica das bandas de congo*, pg. 56.

Fonte: editoração do autor.

Os tambores agudos, encontrados principalmente nas Bandas de Congo localizadas em Serra - ES, ora tocam em uníssonos com os demais tambores de base, ora sobrepondo-os, criando diversas melodias rítmicas.

Já a Casaca, um tipo específico de reco-reco, é um instrumento típico de origem ameríndia, mencionado desde os primeiros relatos históricos sobre as Bandas de Congo do Espírito Santo. Esculpido em madeira, tem em sua parte superior uma cabeça entalhada. Um pedaço de bambu com sulcos transversais é anexado ao seu corpo, sendo este raspado por uma baqueta. Segundo Mestre Vitalino, importante artesão de Casacas do Estado, a Casaca apresenta grandes possibilidades rítmicas e um grande potencial tímbrico, dependendo da forma com que é tocada, seja pelo

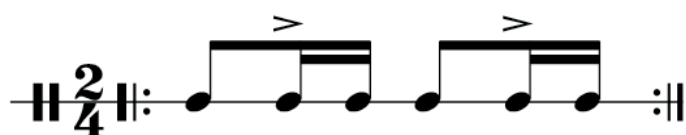
posicionamento, velocidade ou pressão empregada pela baqueta no instrumento. Suas dimensões podem variar resultando em timbres mais agudos ou graves de acordo com o tamanho da casaca.



Foto 1: Casaca.

Fonte: arquivo do autor.

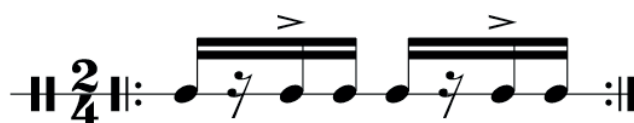
A rítmica mais comum encontrada no naipe das Casacas em diversas Bandas de Congo do Estado é colcheia seguida de duas semicolcheias, as quais se repetem, conforme exemplo a seguir:



Exemplo musical 2: Rítmica do naipe das casacas.

Fonte: editoração do autor.

Optamos pela escrita com colcheia na primeira nota de cada tempo a fim de facilitar a leitura, no entanto, seu resultado sonoro se dá como escrito abaixo:



Exemplo musical 3: Resultado sonoro – rítmica casaca.

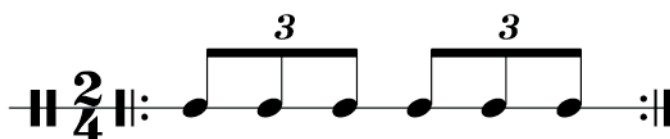
Fonte: editoração do autor.

Tanto a casaca quanto os tambores, além do ritmo base mencionado acima, desempenham seus repiques. Estes repiques são pequenas cadências rítmicas executadas solo ou coletivamente. Duas figuras rítmicas muito utilizadas nesse momento são:



Exemplo musical 4: LINS, Jaceguay. *O Congo do Espírito Santo: uma panorâmica musicológica das bandas de congo*, pg. 75.

Fonte: *O Congo do Espírito Santo: uma panorâmica musicológica das bandas de congo*, Jaceguay Lins.



Exemplo musical 5: LINS, Jaceguay. *O Congo do Espírito Santo: uma panorâmica musicológica das bandas de congo*, pg. 75.

Fonte: *O Congo do Espírito Santo: uma panorâmica musicológica das bandas de congo*, Jaceguay Lins.

Outros instrumentos também fazem parte das Bandas de Congo Capixaba, no entanto, não obrigatoriamente estão presentes em todas as Bandas. A opção pela instrumentação depende da região, sua história e Mestre. Segundo o músico e pesquisador da cultura afro-capixaba Fábio Carvalho, o Mestre de Congo é a pessoa mais velha, que detém maior sabedoria do grupo e sobre as manifestações. É quem rege e organiza, seja nos ensaios ou nas apresentações, definindo a hora de começar e parar as músicas, tendo a voz principal do grupo. Dentre os instrumentos já mencionados – Tambores e Casaca – encontramos também o chocalho, a cuíca, o pandeiro, o triângulo, a caixa, o bumbo e o apito.

A fim de manter suas principais características acrescentaremos dois instrumentos de percussão típicos do Congo Capixaba à bateria: a Casaca e o Chocalho, conforme fotos a seguir.



Foto 2: Casaca adaptada ao *setup* da bateria.

Fonte: arquivo do autor.



Foto 3: Chocalho utilizado junto ao *setup* da bateria.

Fonte: arquivo do autor.

Cada Casaca é tocada por um único instrumentista. O congueiro ou a congueira, denominação dada pelo grupo social aos participantes das Bandas de Congo, segura a Casaca pelo pescoço – área abaixo da cabeça entalhada e acima da área de toque do instrumento – friccionando com a outra mão a baqueta nos sulcos do bambu. Por necessitar das duas mãos para tocar este instrumento, uma adaptação se fez necessária.

Anexamos na parte oposta aos sulcos esculpidos no bambu um *clamp*, possibilitando acrescentar esse típico instrumento à Bateria.



Foto 4: Casaca adaptada ao pedestal.

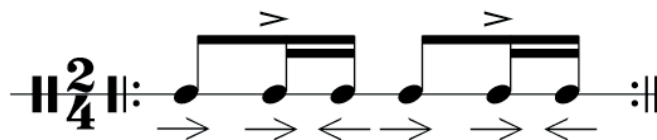
Fonte: arquivo do autor.



Foto 5: Detalhe do *clamp* adaptado à casaca.

Fonte: arquivo do autor.

Feito essa adaptação, prende-se o instrumento a um pedestal a fim de tocá-lo com apenas uma das mãos, liberando a outra para a execução das demais linhas rítmicas características do Congo Capixaba. Indicamos com setas uma sugestão da direção da raspagem da baqueta na Casaca a ser utilizada nos exercícios desta apostila, conforme exemplo a seguir:



Exemplo musical 6: Setas indicativas para tocar a casaca.

Fonte: editoração do autor.

Segue abaixo transcrição de uma possibilidade rítmica do Congo Capixaba utilizando sua principal instrumentação:

The image shows a musical score for six instruments in 2/4 time. The instruments are listed on the left: Casaca, Chocalho, Caixa, Tambor Agudo, Tambor Médio, and Tambor Grave. Each instrument has a staff with musical notation. The Casaca part has notes with accents and arrows. The Chocalho part has a series of eighth notes. The Caixa part has a series of eighth notes. The Tambor Agudo part has a series of eighth notes. The Tambor Médio part has a series of eighth notes. The Tambor Grave part has a series of eighth notes.

Exemplo musical 7: Transcrição Congo capixaba.

Fonte: editoração do autor.

4 | TRADIÇÃO, COSTUMES E RELIGIOSIDADE

As Bandas de Congo Capixaba, participam predominantemente das festas realizadas em louvor à santos, como a Cortada e Puxada de Mastro de São Pedro, São Sebastião e principalmente São Benedito, pois por ser um santo negro, obteve maior acolhimento entre os escravos africanos no Brasil (NEVES, 1980; LINZ, 2016).

Esses festejos acontecem em quatro etapas:

[...] a cortada do mastro, dias antes da festa, compreendendo a derrubada da árvore escolhida, seguida da puxada (na véspera ou no dia do orago), do levantamento e a fincada. Durante a cortada, o levantamento e a fincada – que é feita ao lado ou diante do templo do padroeiro – as bandas tocam e o povo canta louvações ao santo (LINZ, 2016, p. 105).

Este ritual da Cortada do Mastro e a Puxada de um Navio em terra seca, que

também faz parte desses festejos, teve origem em Portugal (LINZ, 2016). Neves (2008) diz que festejos com Mastros de santos houve ou há em vários Estados. No entanto, complementa que:

Se há festas do mastro em outros pontos do Brasil – e as há, especialmente no ciclo junino – nem uma só delas se assemelha às festas capixabas com a cortada, a puxada e a fincada do mastro, dentro do ritual profano-religioso que as distingue, com o barco, o mastro e a bandeira do santo, e com o vibrante aparato poético-musical das bandas de congos (NEVES, 2008, p. 58).

5 | CULTURA X EDUCAÇÃO

Mesmo se tratando de um dos principais símbolos culturais do Estado do Espírito Santo, Santos (2011) afirma que a academia ainda não o valorizou devidamente. Congruente a esta informação, após pesquisa feita em uma comunidade do Espírito Santo, Souza (2005) nos mostra a importância do Congo enquanto suporte na formação do adolescente negro e negra. Faz um paralelo com a educação africana, onde o conhecimento é transmitido pelos mais velhos aos mais novos no dia-a-dia em suas comunidades, durante as atividades do cotidiano. Afirma que as escolas dessa região “[...] não trabalham com a realidade local da comunidade, nem de longe contemplam em suas atividades as relações sociais, econômicas, políticas e culturais da região [...]” (SOUZA, 2005, p. 47). Descreve ainda sobre o preconceito relativo à cultura do Congo Capixaba, mencionando o registro feito pelo Padre Antunes de Sequeira, supracitado, como sendo um registro carregado de discriminação e preconceito. Conclui dizendo que “nos dias de hoje, ainda se observam descrições limitadas e discriminatórias onde o congo é visto na esfera do folclore, como uma cultura limitada [...]” (SOUZA, 2005, p. 86).

6 | A BATERIA

A bateria é um instrumento da família da percussão, resultante do agrupamento de instrumentos de origens e tradições distintas, mas que ao serem reunidos, passam a representar um único instrumento, tocado por um único instrumentista (CARINCI, 2012). Somando a este argumento, Barsalini (2009) a define como “[...] um instrumento múltiplo, ou seja, consiste em uma junção de diferentes instrumentos de percussão, e executado de forma preponderante na música popular” (BARSALINI, 2009, p. 9).

Estabelecida a partir dos instrumentos de percussão das orquestras e das bandas militares do século XIX e também dos instrumentos de percussão popular (CARINCI, 2012), teve seu desenvolvimento ligado ao surgimento do Jazz. Um dos marcos desse desenvolvimento e consolidação do *setup* tradicional utilizado na atualidade, foi a criação do pedal de bumbo, patenteada em 25 de maio de 1909 por William F. Ludwig. Essa invenção possibilitou aos percussionistas/bateristas, que até

então tocavam o bumbo com as mãos utilizando baquetas, e em alguns casos até chutando-os, a tocarem-no com o pé, liberando as duas mãos para a execução de outras peças da bateria.

Após isso, segundo Ferreira (2017), os bateristas começaram a utilizar também o outro pé, até então obsoleto, para tocar os pratos de choque nos tempos dois e quatro (NICHOLS, 2012, *apud* FERREIRA, 2017). Oscar Bolão (2009) ressalta que a partir de 1920 começaram a surgir mecanismos para se tocar esses pratos com o pé, evoluindo do *Snowshoe* para o *Low hat* e finalmente o atual *High-hat* (*Hi-hat*). Antes do *hi-hat*, os pratos ficavam a no máximo 30 cm do chão, limitando o seu uso e acionamento apenas com o pé, impossibilitando ao baterista os tocarem com as baquetas das mãos. Sobre essa evolução até o *hi-hat* e posterior consolidação do *setup* da bateria, Hemsworth (2016) ratifica que:

Com a maturação das técnicas dos fabricantes em desenvolver um mecanismo funcional, que permitisse a execução de pratos entrechocados com o outro pé livre, abriu-se caminho à coordenação a quatro membros e, por conseguinte, à consolidação do conceito do *drumset*. Com a elevação do tubo do prato-de-choque que viria [latina sic] a permitir a sua execução, não só com o pé, mas com as mãos também, nasce o *hi-hat* (HEMSWORTH, 2016, p. 25).

No Brasil, segundo Oscar Bolão (2009):

As primeiras evidências da atuação de bateristas brasileiros estão relacionadas às salas de cinema onde se apresentavam tocando a caixa sobre uma cadeira, um bumbo sem pedal que era percutido com uma das mãos ou até mesmo com chutes e um prato pendurado na grade que separava os músicos da plateia [...] (BOLÃO, 2009, p. 4).

Primeiramente utilizada na execução dos ritmos americanos em alta no Brasil, influenciados pelas *Jazz Bands*, por volta de 1923, como os *Foxtrots*, *Ragtimes*, dentre outros, Oscar Bolão (2009) diz que, aos poucos os bateristas brasileiros começaram a utilizá-la também em alguns ritmos nacionais, como o maxixe, a marchinha, o choro e o samba.

Diversos ritmos foram adaptados à bateria e segundo Barsalini (2010), essa inserção da bateria na música brasileira, se deu concomitante ao estabelecimento do samba enquanto gênero musical popular brasileiro e que os padrões de samba executados na bateria, tiveram como influência os diversos instrumentos de percussão utilizados pelos bambas dos morros do Rio de Janeiro. Diz ainda que os primeiros bateristas, como Luciano Perrone, construíam a linguagem característica da bateria a partir das adaptações dos instrumentos de percussão nos quais se referenciavam. No caso de Perrone, um dos primeiros bateristas brasileiros a adaptar o samba na bateria, “entendia o instrumento como um conjunto de peças autônomas que poderiam ser executadas e exploradas individualmente ou sobrepostas na construção de um padrão chamado de samba batucado” (BARSALINI, 2009, p. 117).

Contemporâneo a ele, outros bateristas também contribuíram para o desenvolvimento das principais características dos diversos ritmos brasileiros, adaptando a linguagem musical dos instrumentos típicos dos gêneros musicais brasileiros à bateria.

7 | O CONGO NA BATERIA

Por se tratar de um ritmo de tradição oral, não há uma padronização no que tange à sua instrumentação e quantidade de pessoas envolvidas. São mais de 60 Bandas de Congo espalhadas pelo Estado do Espírito Santo, tendo cada uma a direção de seu Mestre e influência sociocultural na qual está inserida.

Identificada a instrumentação característica das Bandas de Congo Capixaba, citada acima, tomaremos como parâmetro a proximidade tímbrica entre os instrumentos de percussão utilizados nessas Bandas e as peças utilizadas no *setup* de bateria. A partir daí, definiremos quais peças da bateria utilizaremos para representar ritmicamente cada naipe da percussão das Bandas de Congo.

Para representar os tambores das Bandas de Congo do Espírito Santo, utilizaremos as seguintes peças do *setup* da bateria, a saber: tom, surdo e bumbo. O bumbo representará o tambor-base, deixando para o tom e surdo a realização de variações e repiques. Já a caixa-clara utilizada nas Bandas de Congo Capixaba, sejam artesanais ou industrializadas, será representada pela caixa da bateria. Sua rítmica predominante consiste em grupo de quatro semicolcheias em cada tempo, onde, segundo Lins, executada pelo congueiro (a) com diversas “[...] nuances, por meio de acentos, elisões e subdivisões em fusas” (LINS, 2016, p. 73).

O *hi-hat* da bateria, ora fará as acentuações características dos chocalhos, ora a rítmica da casaca, quando estes não puderem ser tocados pelo baterista. Os demais instrumentos característicos das Bandas de Congo Capixaba, também podem ser inseridos ou adaptados ao *setup* da bateria, ficando a cargo do músico essa escolha. Para este trabalho, nos limitaremos aos mencionados acima.

Baseado em suas linhas rítmicas, desenvolvemos exercícios técnicos progressivos aplicados à bateria, visando o desenvolvimento motor e criativo do baterista.

8 | APLICAÇÃO NA BATERIA

Abaixo seguem alguns exemplos de padrões rítmicos desenvolvidos apresentados a partir da linguagem do Congo Capixaba. Para a grafia na pauta, utilizamos a seguinte legenda:

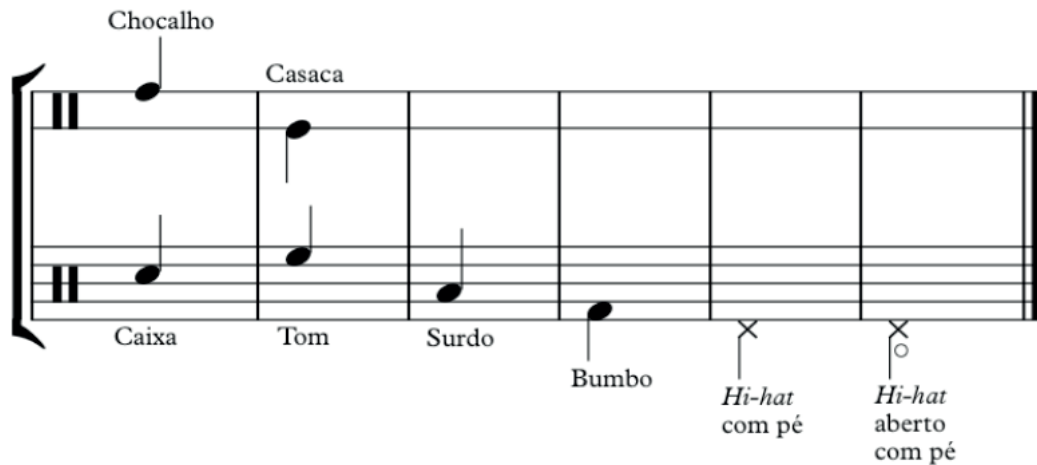


Figura 1: Legenda.

Fonte: editoração do autor.

Buscamos na grafia apresentada, manter no pentagrama inferior a escrita do *setup* tradicional da bateria, registrando no bigrama superior os instrumentos de percussão provenientes das Bandas de Congo Capixaba, inseridos a este *setup*.

Os exercícios abordados a partir da linguagem idiomática do Congo Capixaba, visam proporcionar aos alunos, além de conceitos técnicos relacionados ao instrumento, uma maior familiarização com este gênero musical, visam ainda o desenvolvimento de novas possibilidades na bateria, sejam elas relacionadas ao timbre, às especificidades rítmicas ou formas de execução.

Seguem abaixo exemplos resultantes das atividades abordadas nas oficinas, os quais representam, de forma adaptada à linguagem da bateria, as principais características rítmicas do Congo Capixaba.



Exemplo musical 8: Ritmo do Congo Capixaba adaptado à bateria utilizando a casaca.

Fonte: editoração do autor.

Neste exemplo temos o uso da casaca – inserida ao *setup* da bateria – realizando sua tradicional figura rítmica. O bumbo da bateria executa o papel dos tambores de base, deixando para a caixa a realização dos principais acentos utilizados por este instrumento nas Bandas de Congo do Estado. Da mesma forma, o chocalho é representado pelo *hi-hat* tocado com o pé, o qual limita-se às suas principais acentuações, utilizando neste exemplo o artifício de abrir e fechar o *hi-hat*, sem a

utilização de baquetas.

No caso da casaca, instrumento adaptado ao *setup* da bateria neste trabalho, atentamos para um confortável posicionamento da mesma junto à bateria, a fim de proporcionar ao músico uma melhor performance, não provocando danos devido à má postura. Por se tratar de uma nova peça inserida ao *setup* da bateria e com formas particulares de execução, exige do músico uma adequação em sua forma de tocar.



Exemplo musical 9: Ritmo do Congo Capixaba adaptado à bateria utilizando o chocalho.

Fonte: editoração do autor.

No exemplo acima omitimos a casaca, no entanto, sua rítmica permanece intacta, sendo representada pelo *hi-hat* com o pé. Para a execução deste padrão rítmico, é exigido do baterista um maior domínio técnico do pé que executará uma frase rítmica não convencional para esta peça da bateria, comumente utilizada para a marcação do tempo ou do contratempo no ritmo. Buscando expandir as possibilidades de coordenação do instrumento através do *hi-hat*, elaborou-se, como dito anteriormente, exercícios técnicos progressivos inspirados na rítmica do Congo Capixaba, no intuito de proporcionar ao baterista condições de explorar de forma mais efetiva o *hi-hat* com o pé.

Para este exemplo, mantivemos o bumbo e a caixa com as mesmas funções do anterior. No lugar da casaca, inserimos o chocalho, o qual executa sua rítmica tradicional das bandas de Congo do Estado.



Exemplo musical 10: Ritmo do Congo Capixaba adaptado à bateria utilizando acentuação e *buzz stroke* na caixa.

Fonte: editoração do autor.

Neste exemplo da rítmica do Congo Capixaba adaptado ao *setup* da bateria, mantivemos o bumbo executando a parte dos tambores de base e o *hi-hat* com o pé

realizando a rítmica tradicional da casaca. Já a caixa, desempenha um ritmo tradicional encontrado nas bandas de Congo do Estado que utilizam esse instrumento. Para a representação de sua linha rítmica, foram utilizados os artifícios de acentuação, representado pelo símbolo “>” acima da nota desejada, e de *Buzz stroke*, representado pelo símbolo “z” ao lado da nota desejada.

Exemplo musical 11: Ritmo do Congo Capixaba adaptado à bateria utilizando variações nos tambores agudos.

Fonte: editoração do autor.

Acima, além das rítmicas já mencionadas anteriormente, temos o tom da bateria desempenhando o papel dos tambores agudos, utilizados por diversas bandas de Congo do Espírito Santo. Vemos aqui uma sobreposição de sua rítmica em relação ao bumbo da bateria, que executa o papel do tambor de base do Congo Capixaba, atuando como uma espécie de solista, podendo executar diversas variações em sua rítmica.

Exemplo musical 12: Ritmo do Congo Capixaba adaptado à bateria utilizando sobreposições rítmicas.

Fonte: editoração do autor.

Neste último exemplo utilizamos a caixa, surdo, bumbo e *hi-hat* com o pé.

9 | CONCLUSÃO

Vimos neste trabalho alguns exemplos de possibilidades rítmicas resultantes da adaptação do Congo Capixaba ao *setup* tradicional da bateria. Esta adaptação foi resultado de pesquisa sobre o gênero musical proposto e da elaboração de exercícios técnicos progressivos inspirados em sua rítmica e instrumentação.

Após testados em duas oficinas, percebeu-se que, os exercícios técnicos progressivos abordados a partir da linguagem idiomática do Congo Capixaba, bem

como, a aplicação destes na construção do ritmo adaptado à bateria, proporcionaram aos alunos uma maior familiarização com este gênero musical. Também viabilizaram o desenvolvimento de novas possibilidades na bateria, sejam elas relacionadas ao timbre ou às especificidades rítmicas e formas de execução.

Tais possibilidades não se esgotam com as ideias apresentadas neste trabalho, pois os artifícios aqui apresentados se mostram como mais uma opção na forma de se abordar o estudo técnico da bateria.

Conclui-se que, a expansão e consequente adaptação do Congo Capixaba à bateria, além de enriquecer tecnicamente a performance do músico baterista, contribui para a modernização, a manutenção, o fomento e a propagação da cultura do Estado do Espírito Santo.

REFERÊNCIAS

BARSALINI, Leandro. **As sínteses de Edison Machado**: um estudo sobre o desenvolvimento de padrões de samba na bateria. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARSALINI, Leandro. **Suave, Bateria, Suave!**. In: ANAIS DO SIMPOM: SUBÁREA DE TEORIA E PRÁTICA DA EXECUÇÃO MUSICAL, I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Música, XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010. n. 1, 8 a 10 de Novembro, p. 818-826.

BOLÃO, Oscar. **A Bateria**. In: MÚSICOS DO BRASIL: UMA ENCICLOPÉDIA. 2008-2009. Disponível em <<https://pt.slideshare.net/alfeuRIO/a-bateria-por-oscar-bolo>>. Acesso em: 21 Ago. 2017.

CARINCI, Enrico Joseph. **Técnica estendida na performance de bateristas brasileiros**. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de música e Artes Cênicas – Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia.

CARVALHO, Fábio. *Fábio Carvalho*: depoimento [Mar. 2017]. Entrevistador: Thiago Josis Vieira Ramos. Vitória: 2017.

FERREIRA, Thiago de Souza. **Exploração Tímbrica da Bateria em Improvisações Livre e Composições Semi-Abertas**. 2017. (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO – Secretaria de Estado da Cultura – SECULT. Disponível em <<https://secult.es.gov.br/vida-e-obra-de-guilherme-santos-neves-e-tema>>. Acesso em: 18 Jan. 2018.

HEMSWORTH, Brendan Rui. **A Bateria Aberta**: sua representação teórica e aplicação no ensino experimental da percussão. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) – Departamento de Comunicação e Arte – Universidade de Aveiro, Aveiro.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>>. Acesso em: 08 Mar. 2018.

LEÃO, Euzimar. *Periquito*: depoimento [Fev. 2018]. Entrevistador: Thiago Josis Vieira Ramos. Vila Velha: 2018.

LINS, Jaceguay. **O Congo do Espírito Santo**: uma panorâmica musicológica das bandas de congo. 2ª Edição. Vitória-ES: Faculdade de Música do Espírito Santo, 2016.

MORAIS, Ronan Gil de; STASI, Carlos. **Múltiplas faces**: surgimento, contextualização histórica e características da percussão múltipla. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 61-79, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/218/198>>. Acesso em: 16 Out. 2015.

NEVES, Guilherme Santos. **Bandas de congos**. Cadernos de Folclore No. 30. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Assuntos Culturais, Fundação Nacional de Arte, Instituto Nacional do Folclore, 1980.

NEVES, Guilherme Santos. **Folclore capixaba**. In: NEVES, R.S. *Coletânea de estudos e registros do folclore capixaba: 1944-1982*. Vitória: Centro Cultural de Estudos e Pesquisas do Espírito Santo, 2008. Vol. 1. p. 53-58.

NEVES, Guilherme Santos. **Por que somos capixaba?**. In: NEVES, R.S. *Coletânea de estudos e registros do folclore capixaba: 1944-1982*. Vitória: Centro Cultural de Estudos e Pesquisas do Espírito Santo, 2008. Vol. 1. p. 151-159.

SANTOS, José Elias R dos. **Processos organizativos, memória e identidade**: Etnografia e História da Transmissão Cultural do Congo em uma Comunidade Afrobrasileira-Cariacica (ES). In: ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS. UFES, 2011. v. 1, n. 1. Disponível em <<http://www.publicacoes.ufes.br/SNPGCS/article/view/1475>> Acesso em: 23 de Jan. 2018.

SOUZA, Edileuza Penha de. **Tamborizar**: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação – Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Bahia.

STASI, Carlos. **O instrumento do “Diabo”**: *música, imaginação e marginalidade*. Editora Unesp, 2011.

TRALDI, Cesar Adriano; FERREIRA, Thiago de Souza. **O Instrumento Bateria**. *DAPesquisa*, v. 10, n. 14, p. 163-172, 2015.

VITALINO. *Mestre Vitalino*: depoimento [Jul. 2017]. Entrevistador: Thiago Josis Vieira Ramos. Vila Velha: 2017.

AS TOADAS DE CONGO – UMA ANÁLISE SOBRE SUA RELEVÂNCIA NA MÚSICA CAPIXABA

Renato Gonçalves de Oliveira

Unirio / FAMES

Vitória – Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/8507552409315970>

Wilson Olmo Sobrinho

Fames

Vitória – Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/0371038507312611>

Cláudia de Araújo Marques

Unirio / FAMES

Vitória – Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/3840386592566362>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar análises de diferentes *performances* musicais e, a partir delas, compreender de que maneira elas dialogam entre si na divulgação das toadas de congo. Mesmo sendo estas de gêneros musicais distintos, é possível observar nas apresentações estudadas vertentes interpretativas do folclore capixaba. Este artigo tem como objeto de pesquisa a presença do congo em diferentes formações musicais, tais como a orquestra, a banda de rock, o coral e também a ópera, contextos não usuais desse gênero musical. Sendo assim, realizamos uma breve abordagem sobre as *performances* de alguns grupos musicais que usaram o congo para criar, adaptar, arranjar e ousar nas mais

diversas texturas musicais. Discorreremos sobre o trabalho da “Banda Manimal”, da “Orquestra Sinfônica do Espírito Santo”, do “Coral da Arcelor Mittal”, e sobre a obra “Reino de Duas Cabeças”, que é uma ópera-recreio do compositor pernambucano Jaceguay Lins. Como referencial teórico, utilizamos o texto *Danças Dramáticas do Brasil*, de Mário de Andrade (2002), e duas coletâneas de um dos maiores folcloristas do Espírito Santo, Guilherme Santos Neves, em sua *Coletânea de Estudos e Registros do Folclore Capixaba* (2008).

PALAVRA-CHAVE: Congo; Toada; Espírito Santo; Musicologia; Canto Coral.

TOADAS OF CONGO – ANALYSIS OF ITS RELEVANCE IN THE CAPIXABA CULTURE

ABSTRACT: This article aims at presenting analysis of different musical performances and, from this study, seek to understand how they interact with each other in the dissemination of toadas of congo. Even if the performances belong to different musical genres, it is possible to observe that they bring typical of capixaba folklore. The object of study in this article is the presence of congo in different musica groups, such as the orchestra, the rock band, the choir group and the opera, which perform music works of genres that differ from the congo. Thus,

we carry out brief analysis on the performances of some musical groups that used the congo to create, adapt, arrange and dare in the most different musical textures. We discuss on the performances of “Banda Manimal”, Espírito Santo Symphonic Orchestra, Arcelor Mittal Choir and *Reino de Duas Cabeças* (Two-Headed Kingdom), which is a school break-opera by the composer Jaceguay Lins. In order to carry out the analysis, we use as a theoretical reference *Danças Dramáticas do Brasil*, a book by Mário de Andrade (2002), and a compilation by one of the most important folklorist in Espírito Santo, Guilherme Santos Neves, named *Coletânea de Estudos e Registros do Folclore Capixaba* (2008).

KEYWORDS: Congo; Toada; Espírito Santo, Musicology, Choir Singing.

1 | INTRODUÇÃO

Não é difícil perceber que a música está no cotidiano do povo brasileiro. Uma breve observação das diversas manifestações e festas populares é suficiente para constatar que a música não só está presente em muitas delas, como também intermedeia e reflete as relações culturais e sociais do povo. Também é possível verificar que, ao longo da nossa história, várias transições comportamentais e sociais são marcadas pela música, desde a chegada da família real, que importaram para o Brasil a música europeia com as companhias de ópera italianas, até a Semana de Arte Moderna com grandes nomes da música, da literatura e das artes que estão presente no contexto atual.

Um dos grandes influenciadores do modernismo brasileiro, Mário de Andrade, traz na obra *Danças Dramáticas do Brasil* (2002) contribuição significativa para o conhecimento da música nacional. O modernista e musicólogo faz nesse livro um panorama da música folclórica do Brasil até 1945. Andrade traz descrições de como o Brasil recebeu e adaptou a sua música ante ao contingente de povos de etnias diversas. Essa gama de informações interagem de diversas maneiras e fazem, assim, a música brasileira tão rica em sonoridades.

Andrade dedica um capítulo deste livro para falar do congo. Denominado *Os Congos*, o capítulo discorre sobre a vinda dos negros trazidos da África e escravizados no Brasil e sobre a atividade de “reinados de Congos” na Bahia, que era uma prática em Portugal, Espanha e França do século XV ao XVII. Em suas pesquisas pelo Brasil, Andrade encontrou documentos que, de acordo com as observações de Guilherme Pereira de Mello (31, 54), os “reinados de Congos” da Bahia, já eram praticados em outros lugares na Europa como “em França, no séc. XVII se dava o nome de “*reinages*”. No mesmo documento há relatos que já existiam tais “reinados”, na Espanha e em Portugal do séc. XV. Ainda de acordo Andrade, em uma descrição dos relatos de Rafael Mitjana (3, IV, 1959) que comenta ser de antiquíssima tradição popular espanhola, no séc. XV, *La Maya* andaluza e o Reinado aragonês, “verdadeiras pantomimas”.

Conforme dito anteriormente, a música tem influência sob os diversos momentos da vida social. As festas populares são exemplos dessa influência, que a cada década toma formas diferentes, e as modificações ocorrem sobretudo pela tradição oral. A Festa da Puxada de Mastro com as Bandas de Congo no Espírito Santo ilustra esse processo. A maioria das antigas toadas de congo cantadas nas Festas da Puxada de Mastro são passadas por gerações pela oralidade. Vale ressaltar que essas manifestações ganham, ao longo do tempo, características peculiares de cada localização e de cada povo que as realiza.

No estado do Espírito Santo, em se tratando de cultura popular, uma das maiores autoridades em folclore capixaba foi Guilherme Santos Neves, que era chamado por Mestre Guilherme, professor de português no antigo colégio do Carmo, na capital Vitória. Ele publicou diversos artigos sobre as manifestações culturais do povo espírito-santense. Seus estudos contemplam os anos de 1944 a 1982, período em que atuava como folclorista, e seus artigos foram compilados em dois volumes, a *Coletânea de Estudos e Registros do Folclore Capixaba 1944 – 1982*, publicados pela iniciativa da PETROBRAS.

Existem algumas vertentes sobre a origem do congo no Espírito Santo. Uma delas, de acordo Andrade, que faz um relato sobre as primeiras atividades dos negros no capítulo intitulado *Os Congos*. Sobre a origem desse gênero musical, ele diz que:

A origem dos *Congos* é bem africana, derivando o bailado do costume de celebrar a entronização do rei novo. O coroamento festivo do rei novo é prática universal, é o que a gente pode chamar de “Elementargedanke”, ideia espontânea. A própria natureza dá exemplos veementes, contundentes disso, com o aspecto festeiro da arraiada ao nascer do sol novo, e da vegetação, ao ressurgir da nova primavera após o inverno. E parece mesmo, depois dos estudos de Frazer, que num grupo numeroso de civilizações tanto naturais como da antiguidade, a entronização e celebração do novo rei está ligada intimamente às comemorações mágicas dos mitos vegetais (ANDRADE, 2002, p. 365).

Outra versão sobre a origem do congo encontramos em Perin (s/d). Nessa narrativa, os índios e negros do estado souberam que a abolição havia acontecido. Então, escravos e índios se juntaram para festejar tal notícia, dessa fusão cultural surge a manifestação folclórica do congo no Espírito Santo.

Em 1978, houve um falso comunicado de libertação de negros e índios. O comunicado veio do Ceará para Alagoas e para o Espírito Santo, ao chegar nos engenhos de açúcar, os escravos saíram pelas fazendas comemorando a tal liberdade que já era há muito esperada pelos negros e índios que viviam nas fazendas e sofriam nos engenhos e canaviais (PERIM, S/D, 13).

Partindo do pressuposto de que os negros que trouxeram tais manifestações do congo para o Brasil, suas tradições foram adaptadas diante da nova realidade que viviam. A história dos negros no estado do Espírito Santo se confunde com a pequena projeção econômica no cenário escravagista do estado no Brasil. Um grande número

deles é oriundo de outros estados brasileiros. Segundo Cleber Maciel:

[...] no território capixaba do século XIX, podiam ser encontrados africanos escravizados juntamente com negros transferidos, principalmente da Bahia e de outras regiões do Nordeste, Rio de Janeiro e Minas Gerais, incluindo a movimentação migratória dos grupos negros que chegaram vindos de outras regiões do país e as miscigenações diversas ocorridas ao longo do tempo (MACIEL, 2016, P. 53).

Todas essas manifestações sofrem influências diversas com singular particularidade. De alguma forma os negros, índios, portugueses, espanhóis, franceses, holandeses, e tantos outros fazem dessa miscigenação a riqueza da cultura popular do estado do Espírito Santo e do Brasil. Neves (2008) aborda em suas duas coletâneas como toda essa miscigenação contribuíram e enriqueceram a cultura popular capixaba. Entre as décadas de 1940 a 1980, ele já se preocupava com a extinção do folclore e com a continuação da perpetuação da cultura do Espírito Santo.

A seguir, abordaremos o congo no Espírito Santo com a sua instrumentação, características musicais, e festas religiosas onde tem uma participação significativa, ou primordial com as Bandas de Congo.

2 | A MÚSICA DE CONGO NO ESPÍRITO SANTO

Conforme dito anteriormente, as manifestações culturais adquirem peculiaridades locais e sofrem transformações ao longo do tempo. Com o congo, não é diferente. É possível observar nesse ritmo características comuns, dada a sua origem, e, ao mesmo tempo, uma diversidade adquirida nas localidades em que ele é executado.

Um dos lugares mais visitados do estado Espírito Santo é o Convento da Penha, na cidade de Vila Velha, que é palco de várias celebrações e manifestações de devoção à Nossa Senhora da Penha. Durante nove dias acontecem festividades à padroeira do Espírito Santo, incluindo missas, romarias, e muitas expressões de fé. Além desses eventos religiosos, a Festa da Penha também conta com uma programação cultural de atrações artísticas capixabas, nacionais diversificadas. Também acontecem concertos das Orquestra Sinfônica de Espírito Santo e Orquestra Camerata do SESI/ES, e muitas outras apresentações que incluem as Bandas de Congo na romaria dos conguistas:

[...] E não poderia faltar na festa de Nossa Senhora da Penha. [...] da Romaria dos Conguistas, as bandas foram recebidas no dia da Padroeira pelo guardião do Convento, [...] Hoje, no Espírito Santo existem 65 bandas. É o único estado brasileiro com esta tradição musical, embora no Maranhão e Minas exista a tradição das congadas. A mais próxima do congo capixaba é a do Maranhão. As Bandas de Congo têm seu ritmo marcado por tambores e a casaca (FRANCISCANOS, 2018).

A tradição folclórica do congo no Espírito Santo foi oficializado como o primeiro

patrimônio imaterial do estado em novembro de 2017 em Vitória/ES. De acordo com o mestre Valdemiro Salles, com muito empenho e sacrifício dos participantes das Bandas de Congo e das Paneleiras de Barro, de Goiabeiras, sobrevivem entre os movimentos culturais capixabas. Gabriel e Beggo (2018) explicam que são muitas as barreiras para manter e divulgar a cultura capixaba.

A gente necessita ser mais olhado pelo poder público. De qualquer maneira, nós caminhamos com os nossos próprios pés. Nós estamos lutando e conseguindo manter viva essa tradição. Não descansamos. Fazemos isso porque gostamos do congo. Nascermos e crescemos com essa tradição e ela vai continuar (FRANCISCANOS, 2018).

Para o mestre Valdemiro, mestre há 18 anos, as políticas públicas do estado do Espírito Santo ainda conseguem valorizar de alguma maneira as bandas, mas

[...] Ainda assim estamos buscando caminhos alternativos. Eu, por exemplo, estou com minha banda nas escolas, dando aulas, vou a universidades e escolas de música. Felizmente, existe um público que tem vontade de fazer com que nossa cultura resplandeça e está nos ajudando nisso. Eu até vejo com otimismo porque acredito que daqui para frente a coisa vai melhorar muito”, espera o mestre (FRANCISCANOS, 2018).

Ainda de acordo com mestre Valdemiro, a Romaria dos Conguistas na Festa de Nossa Senhora da Penha trouxe visibilidade para o congo. “[...]Não se trata somente de uma manifestação folclórica, mas temos fé também. Queremos fazer a nossa homenagem aqui”, esclareceu. Segundo ele, “O Convento abriu as portas para nós e isso é muito gratificante”. Mestre Valdemiro está à frente de um grupo de 35 pessoas, que desde 1938 mantém a tradição do “Panela de Barro”.

Na cidade da Serra, a Festa de São Benedito é descrita pela Associação das Bandas de Congo da Serra (abcserra.org.br) como uma festa pagã-religiosa, que, segundo a tradição oral, um navio de tráfico negreiro escravo foi salvo por São Benedito quando estava quase em naufrágio. De acordo com a descrição da história, os escravos conseguiram se salvar abraçados ao mastro que soltou do navio, e devido a essa graça recebida, a festa é caracterizada pela cortada, puxada, fincada e retirada de mastro.

Sendo assim, sob a motivação do congo no estado do Espírito Santo, as atribuições na divulgação nas várias esferas da cultura, neste artigo de como as toadas podem ter um papel primordial na conquista de outra gama de espectadores, diferentes dos que vão à festa de mastro. A seguir, abordaremos de maneira breve algumas formações musicais onde o folclore capixaba – Congo, são inseridas em seu repertório.

3 | AS BANDAS DE CONGO CAPIXABA E SUAS INFLUÊNCIAS

Segundo Perin (s/d) as primeiras notícias impressas acerca das Bandas de Congo trazem informações de grupos musicais, ou bandas integradas por índios mutuns (do Rio Doce). Outros pesquisadores como François Bird (2002) relata em seu livro *Deux aneés au Brésil* em sua viagem a província do Espírito Santo em 1858/59 ao ouvir distante baralhos confusos, com instrumentos percussivos e pessoas cantando com vozes de lavadeira.

A contribuição do elemento negro que de acordo com Lins (2016):

As expressões congos, congada, congado, conguês, terno de congo, baile de congo, congo de máscaras, congo de calçola, rocongo, congo sinfônico, e outras que no âmbito da música recorram às palavras congo ou congos, remetem, todas elas, ao antigo Reino do Congo, o maior império de que se tem notícia na África até 1492, quando Diogo Cão, navegador português, “descobriu” a bacia do rio Zaire [...] (LINS, 2016, p. 42).

Nessa linha de pensamento, índios e negros contribuíram significativamente para a manifestação do congo no Espírito Santo, e, no contexto que se desenvolve a introdução onde os colonizadores também tiveram sua participação, abordaremos um pouco das diversas formas em que o congo atualmente tem se desenvolvido. As informações que seguem são relatos que nortearam algumas *performances* que estão disponíveis nas plataformas digitais, e os link nas referências bibliográficas.

Como exemplo na prática do congo em outras vertentes, que não as Bandas de Congo tradicionais, temos a presença na música do Manimal, uma banda do Espírito Santo. Sua formação aconteceu na década de 1986, entre suas músicas encontramos várias influências, nas várias possibilidades de estilos da vertente popular como: rock, congo, ticumbi, música eletrônica, samba e reggae, entre outros gêneros musicais, repercutindo em um resultado rico em ritmos musicais, e entre os capixabas o conhecido "rockongo".

A Manimal foi a primeira banda a fazer sucesso com essa experiência de unir o rock ao som regional do Congo. Foram os próprios participantes da manifestação que criaram a expressão “rockcongo” para nomear o novo ritmo que misturava a cultura local com a música pop mundial. A música “Água de Benzer”, de 1996, foi o primeiro grande sucesso a conquistar o público capixaba. (QUINTINO, 2018, P. 43)

Em um festival organizado no ano de 2016 pela SECULT – Secretaria de Cultura do Estado do Espírito Santo, denominado por ‘O congo de Casaca’ a programação se dedicou ao Congo Capixaba, em homenagem ao músico, compositor erudito, poeta e pesquisador da cultura popular Jaceguay Lins. A atual Orquestra Sinfônica do Espírito Santo (OSES), antes chamada Orquestra Filarmônica do Espírito Santo (OFES) grava na década de 90, sob regência do maestro Helder Trefzger, Coral da Universidade Federal do Espírito Santo sob a regência de Claudio Modesto. O CD tem um repertório de Congo Sinfônico, fazendo com que tenhamos uma nova influência do congo nas

várias ramificações da música. Além do coral da UFES, o Coral da Arcelor Mittal se dedica ao repertório do congo também. Com arranjos do seu próprio maestro Adolfo Alves, o grupo se empenha em um repertório popular, com uma atenção especial ao rico repertório da toada do congo capixaba.

Em uma visão arrojada do compositor Jaceguay Lins, ele volta a compor sobre temática do Congo em 2001 com a obra “O reino de Duas Cabeças, uma ópera-recreio”. Lins insere na ópera uma das toadas mais conhecidas dentro do “rito” do congo, cortada, puxada e procissão ao santo. A música “Ajuda eu, tambor” faz referência e homenageia algo que influencia as obras de Lins durante tantos anos. Além dessa toada, o compositor e maestro Lins, insere um quadro completo em sua ópera com a levada do congo, intitulada “A dança”. Ainda nessa obra Lins faz várias referências a histórias da política e da sociedade do Espírito Santo. Na sessão que segue, apresentamos breve análise de performances dos grupos citados, de forma que se possa observar o diálogo que esses grupos fazem com esse ritmo que é marcante nos cortejos das bandas de congo.

4 | ANÁLISE DAS PERFORMANCES MUSICAIS QUE USAM ELEMENTOS DO CONGO

As análises propostas nessa seção retomam as discussões apresentadas ao longo desse artigo, que discorre a questão da influência cultural que as manifestações culturais recebem e exercem na sociedade em que estas acontecem. No contexto deste trabalho, o foco de nosso estudo é a influência do congo em algumas das performances de artistas e grupos capixabas.

Uma dessas performances é a que está no vídeo clipe da Banda Manimal, da música “Puxada de Rede”. A banda traz nessa música elementos do pop-rock e, ao mesmo tempo, elementos dos cortejos do congo em destaque. Aliados ao som da guitarra, a canção destaca o caráter percussivo por meio do som do tambor e da casaca, esta última aparece em algumas cenas do clipe.

Outros elementos também se mostram no clipe, entre eles estão as fitas de proteção dos anjos, que estão presentes nas decorações dos estandartes e nas vestimentas dos integrantes dos cortejos do congo. Há, ainda, elementos da cultura religiosa, representada por São Sebastião, que é citado como um ser que pode oferecer ajuda divina.

A ideia da presença do cortejo das bandas de congo está presente na apresentação da Orquestra Sinfônica do Espírito Santo. Representantes da banda de congo adentram o palco do teatro e se colocam em posição típica de instrumentistas solo. O maestro rege a banda, tal qual se faz com os musicistas membros da orquestra. Acontece na execução a união dos instrumentos da orquestra com a banda, que entoam a toada. É importante notar que os instrumentos de percussão da banda de congo se

destacam ante os instrumentos da orquestra. Novamente, o aspecto visual típico das apresentações do congo (a indumentária e o estandarte) compõe a apresentação, e podem ser considerados elementos importantes na execução da toada, uma vez que estes elementos remetem o auditório à cultura capixaba e ao local onde essas toadas acontecem.

Outro vídeo é o da apresentação da toada “Iaiá você vai à Penha”, interpretada pelo coral da Arcelor Mittal. A música dialoga com elementos típicos da prática de canto coral, como a harmonização da peça por meio da divisão de vozes, associados a elementos dos cortejos de congo. A toada mostra suas características mais acentuadas por conta do destaque que se dá aos instrumentos de percussão e à casaca. Isso faz com que o gênero musical congo marque presença acentuada na peça que o coral executa. Outro ponto é a dança dos coristas durante a apresentação, elemento que não é típico das apresentações mais tradicionais do canto coral, porém é parte significativa das apresentações das bandas de congo.

Já na ópera-recreio O Reino de Duas Cabeças, do compositor Jaceguay Lins, o congo aparece de forma típica, em uma cena que se destaca a percussão. A cena é conhecida como a dança da Aspirina, e se inicia com o ritmo de percussão, seguido da casaca e da dança, com todos os personagens envolvidos pelo ritmo. Há ainda a presença da toada “Ajuda eu, tambor”. Essa toada tem início em coro dividido em vozes, tal como vemos nos coros e, em seguida, acontece o cortejo, com as personagens acompanhando o cortejo, no qual um estandarte com a imagem de São Benedito é carregada, e as personagens seguem o cortejo ao ritmo da percussão, dançando e cantando, tal como vemos nas festividades em que o congo está presente.

Nas performances observadas, evidenciam-se elementos comuns ao utilizar o congo com a música que eles executam. Destacam-se nessas performances os elementos cênicos que compõe os cortejos. Entende-se que a presença desses elementos é vista como essencial para os musicistas, já que as bandas de congo tradicionalmente são vistas em cortejos com todos esses elementos. Além dos adereços, o destaque aos instrumentos percussivos também é constante nas apresentações estudadas, com ênfase ao som da casaca, elemento que, a nosso ver, é percebido como som que mais remete ao gênero música congo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentam-se reflexões acerca das influências do Congo sobre as várias instâncias da música capixaba do Espírito Santo, sendo do popular ao Erudito. A cultura capixaba teve a sorte de ter o folclorista Guilherme dos Santos Neves no papel primordial da pesquisa, que através da educação desenvolveu como professor um mapeamento como a coleta de material como letra, melodias, e material usado no folclore praticada em todo estado do Espírito Santo. O conhecimento e

reconhecimento que temos hoje, devemos a esse grande pesquisador de nossa cultura, que também esteve como mestre à frente de Banda de Congo.

Para o folclore capixaba é imprescindível que não se extinga a pesquisa e a busca por novos materiais que podem estar perdidos na transmissão da oralidade pelos tempos. Manifestações como o Congo, brevemente abordado nesse artigo, e também a Ticumbi, são de grande relevância na conservação e difusão, fazendo que nova e futuras gerações possam experimentar e vivenciar nosso folclore.

Observamos que a partir da chegada do compositor Jaceguay Lins ao estado do Espírito Santo na década de 80, um novo tempo se inaugurou em análise e discussão sobre a música praticada pelas Bandas de Congo. Lins, teve forte a influência, a inserção do folclore capixaba sobre suas obras. Lins como Neves fez um trabalho de pesquisa que está em seu livro *O Congo do Espírito Santo: uma panorâmica musicológica das Bandas de Congo*. Lins, aprofundou seu estudo e pesquisa na cultura espírito-santense e o usou em sua obra. Sendo assim, essa publicação é uma importante fonte para conhecimento da origem do congo, dos instrumentos usados no congo, das cerimônias relacionadas ao mastro, etc.

A relevância deste trabalho está em divulgar a cultura popular do estado do Espírito Santo. A proposta é apresentar a compreensão que temos, enquanto capixabas e amantes do folclore capixaba, que até o momento realizadas, inclusive a que foi conduzida e orientada pelo próprio compositor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. 1893-1945. **Danças dramáticas do Brasil**. Edição organizada por Oneida Alvarenga. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002.

Baile de Congo de São benedito e Orquestra Sinfônica do Espírito Santo. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=isPeft2PF2I> > Acesso em 30 out. 2019.

Coral da Arcelor Mittal, em ritmo de Congo no Congresso de Poetas Trovadores Serra ES. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=8wCp-PMd2-c> > Acesso em 30 out. 2019.

FRANCISCANOS. Disponível em: <https://franciscanos.org.br/noticias/congo-na-alegria-de-nossa-senhora.html>

LINS, Jaceguay. **O Congo do Espírito Santo: uma panorâmica musicológica das Bandas de Congo**. Vitória: Faculdade de Música do Espírito Santo. 2ª ed. 2016.

MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. Organização por Osvaldo Martins de Oliveira. 2. ed. Vitória, (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. 282p.: il. (coleção Canãa, v. 22)

MANIMAL, Banda. **Clipe da banda Manimal música puxada de rede com participação da atriz Therla Duarte**. Direção Wallace Delgado. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=94M-CC6ilKM> > Acesso em 30 out. 2019.

NEVES, Guilherme Santos. **Coletânea de estudos e registros do folclore capixaba : 1944 -1982**. Vitória, 2008. 1 vol. I

PERIN, Alexandre. **Banda de Congo São Benedito do Rosário de Vila do Riacho, Uma História cheia de histórias**. Intituto Votorantim e Fibria. S/D.

QUINTINO, Isabel Cristina de Araújo. **O Congo Capixaba como Patrimônio Imaterial: as festas de São Benedito na Serra e as Bandas de Congo**. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST, Rio de Janeiro, 2018. — Rio de Janeiro, 2018. xi, 89 f. : il.

FRANCISCANOS. **Congo na alegria de Nossa Senhora da Penha**. Disponível em: <https://franciscanos.org.br/noticias/congo-na-alegria-de-nossa-senhora.html> Acesso em: 29 de outubro 2019

TIPOS DE ESCRITA DA BATERIA

Eric José Pinto de Carvalho

Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES

Vitória – ES

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1554283244328038>

RESUMO: Este trabalho sintetiza os principais tipos de escrita para a bateria, apontando pontos fortes e fracos em cada uma das opções e servindo como auxílio para os músicos que queiram escrever para o instrumento. Fundamentam a pesquisa publicações de bateristas de renome, notadamente Nenê (1999), Bolão (2003), Rocha (2007) Gomes (2008) e Cunha (2011). A partir da comparação crítica entre as diferentes propostas foi possível visualizar as principais maneiras de se escrever para o instrumento e explicitar quais tipos de notação se adequam melhor aos diferentes contextos musicais.

PALAVRAS-CHAVE: Bateria; Notação musical; Teoria musical.

TYPES OF DRUM NOTATION

ABSTRACT: This work synthesizes main types of drums notation, pointing out strengths and weaknesses for each option and helping musicians who want to write for the instrument. The research is based on publications by renowned drummers, notably Nenê (1999),

Bolão (2003), Rocha (2007) Gomes (2008) and Cunha (2011). From a critical comparison between the different proposals was possible to visualize the main ways of writing for the instrument and to explain which types of notation are suitable to different musical contexts.

KEYWORDS: Drums; Music notation; Musical theory.

1 | INTRODUÇÃO

A bateria surgiu há menos de dois séculos e consiste na junção de vários instrumentos de percussão (CARINCI, 2012, p. 30). É utilizada no naipe percussivo da orquestra sinfônica e nas mais diversas formações musicais, especialmente na música popular.

Para a escrita de partes e arranjos para bateria, usa-se um sistema de notação musical, mas os bateristas logo percebem em sua atuação profissional que essa escrita não é unânime. É comum que bateristas relatem a necessidade de reescrever partituras de modo a torná-las melhor compreensíveis para a execução.

Embora detalhes da escrita variem, parece consensual entre os autores a questão do posicionamento das principais peças do instrumento no pentagrama. O bumbo ocupa o

primeiro espaço, o surdo o segundo, a caixa o terceiro e o ton-ton o quarto espaço. Esse trabalho se erigiu a partir da análise de 30 livros, a fim de coletar as diferentes possibilidades de escrita, seus méritos e deficiências e quais tipos de escrita foram usadas para a publicação e se nos mesmos usou-se apenas um tipo ou mais de um.

Das publicações pesquisadas, são 17 de autores brasileiros e 13 de autores estrangeiros. Com esse quantitativo pudemos verificar quais são os tipos de escrita mais usados nas publicações. Cada editora, principalmente as estrangeiras, adota um padrão independente do autor. Dois exemplos são *Hall Leonard* e a *Manhattan Music Publications Inc.*

2 | BREVE HISTÓRICO DA BATERIA

A bateria é um instrumento novo, que aparece no início do século XX, nos Estados Unidos da América. Willian F. Ludwing inventa o pedal de bumbo, feito em madeira, sendo posteriormente substituído por um modelo de aço também desenvolvido por ele (CARINCI, 2012, p. 30). Dessa forma não era mais necessário o uso de dois percussionistas para tocar bumbo e caixa, como nas *marching bands* ou *big bands*. Com o pedal, tornou-se possível colocar o bumbo no chão para ser tocado com os pés, enquanto a caixa ficava apoiada em uma cadeira para ser tocada com as mãos. Depois surgiram os suportes, primeiro o da caixa, depois o do prato e os demais acessórios e instrumentos do *Kit*.

Compõem uma bateria os seguintes instrumentos:

Nome da peça	Equivalente em inglês	Posicionamento
Bumbo	Bass drum	1
Caixa	Snare drum	2
Ton 1	Ton 1	3
Ton 2	Ton 2	4
Surdo	Floor tom	5
Chimbal	Hi hat	6
Prato de condução	Ride	7
Prato de ataque	Crash	8

Quadro 1: Peças do *kit* de bateria. Fonte: desenvolvida pelo autor.



Figura 1: Peças do *kit* de Bateria. Fonte: Stein, 2001.

Os instrumentos acima compõem o *kit* básico, que pode ser ampliado ou reduzido, a depender das preferências do instrumentista.

3 | A ESCRITA PARA BATERIA

Na bateria se utiliza a chamada clave neutra, que serve para identificar as peças do instrumento na pauta.



Figura 2: Clave neutra ou clave de Bateria.

Fonte: editoração do autor.

Esta clave é utilizada em praticamente todas as publicações atuais, embora antigamente fosse comum a utilização das claves de Sol e de Fá. Através da clave neutra já podemos descrever corretamente as peças na pauta e facilitar o estudo da partitura. Dos 30 livros consultados, em 27 se utiliza a clave neutra. Apenas as obras de Houghton (1994), Nenê (1999) e Meirelles (2000) utilizam clave de Fá.

Obra	Autor	Ano de publicação
Ultimate realistic rock	Carmine Apice	1972
Contemporary drum solos	Joey Herrick	1979
Advanced funk studies	Rick Latham	1980
Double bass drumming	Joe franco	1983
Up close	Steve Gadd	1990
Back to basics	Dave Weckl	1992
In the pocket	Dennis Chambers	1992
O balanço do samba	Magno Bissoli Siqueira	1992
The funky beat	David Garibaldi	1993

The contemporary rhythm section	Steve Houghton	1994
Samba bossa nova	Dámaso Cerruti	1996
Afro cuban coordination for drumset	Maria Martinez	1999
Ritmos do Brasil para bateria	Nenê	1999
A bateria musical	Pascoal Meirelles	2000
Toque junto (bateria)	Renato Massa	2000
African rhythms and independence for drumset	Mokhtar Samba	2001
Batuque é um privilégio	Oscar Bolão	2003
Bateria contemporânea	Jayme Pladevall	2004
Novos caminhos da bateria brasileira	Sérgio Gomes	2005
Bateria brasileira	Christiano Rocha	2007
Toque junto bossa nova (bateria)	Kiko Freitas	2008
Método de bateria básico, intermediário, avançado	Heráclito Dornelles	2009
Creative brazilian drumming	Christiano Galvão	2010
Curso prático de bateria	Lael Medina	2010
Independência polirrítmica coordenada	Cássio Cunha	2011
Taking center stage: a lifetime of live performance	Neil Peart	2011
Rítmos de vera cruz	Beto Parahyba	2012
Deu samba	Denilson Oliveira	2013
Ritmos afro brasileiros na bateria	Tito Oliveira	2014
O samba de cada um	Lauro Lellis	2016

Quadro 2: Obras analisadas.

Fonte: desenvolvida pelo autor.

Alguns autores utilizam siglas para identificar os pratos, já que podem ser escritos no mesmo lugar no pentagrama. Esses símbolos aparecem na partitura e são especificados no começo do livro, em que o autor expõe uma bula chamada de *Drum Key*.

Nome dos pratos	Sigla
Ride	RC
Crash	CR
Splash	SP
China	CT
Bell	BL
Stax	SX

Quadro 3: Siglas dos pratos da Bateria.

Fonte: desenvolvida pelo autor.

3.1 Tipos de escrita da bateria

o baterista toca usando braços e pernas, porque lida com várias peças simultaneamente, cada uma das quais é um instrumento musical. Por isso, torna-se desafiadora a escrita para a bateria. O mais comum de se usar é: mão direita no prato de condução (segundo espaço superior suplementar), mão esquerda na caixa (terceiro espaço), pé direito no bumbo (primeiro espaço) e o pé esquerdo no chimal (primeiro espaço inferior suplementar). A seguir é demonstrado um exemplo dessa posição básica, lembrando que esta disposição só é feita quando executamos um “groove” - A palavra *groove* provém da expressão “*In the groove*”, que surgiu na década de 1930, em pleno auge do Swing - (wikipédia) as peças citadas:



Figura 3: Posicionamento dos membros na pauta.

Fonte: editoração do autor.



Figura 4: Exemplo de ritmo para ser executado com todos os membros.

Fonte: editoração do autor.

Nesta pesquisa foram identificadas diferentes possibilidades de escrita das peças, seja no que tange à nomenclatura musical, seja nas simbologias. Ao término do trabalho serão expostas outras possibilidades de posicionamento das peças no pentagrama. Uma das disposições mais encontrada das peças na pauta é a que vem na ilustração a seguir:

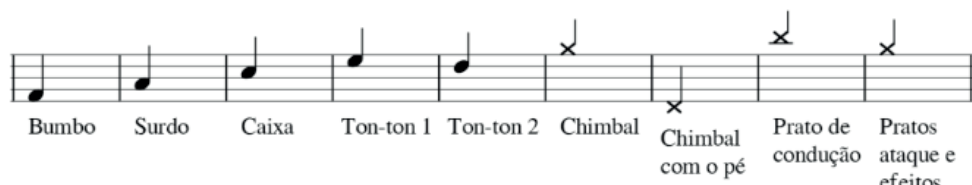


Figura 5: Disposição das peças na pauta.

Fonte: editoração do autor.

3.1.1 A escrita em uma pauta

A escrita em uma pauta, a meu ver facilita a leitura à primeira vista, encontrei duas possibilidades, são elas: a primeira com todas as hastes posicionadas para cima (denominada por muitos autores com escrita simplificada), bastando ler uma

subdivisão. No terceiro espaço o “x” representa o aro da caixa.



Figura 6: Exemplo com a escrita simplificada.

Fonte: Samba, 2001.

A segunda possibilidade também é escrita em uma pauta, porém com as hastes separadas da seguinte maneira: para cima (chimbau e aro da caixa) e para baixo (bumbo).

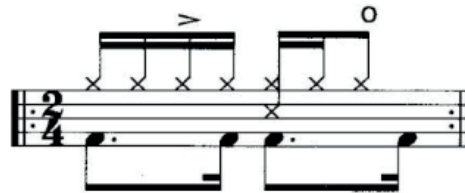


Figura 7: Exemplo de samba dobrado do baterista Paulo Braga.

Fonte: Rocha, 2007.



Figura 8: Transcrição da figura 7 para a escrita simplificada.

Fonte: editoração do autor.

3.1.2 A escrita em pauta com três linhas

A escrita em pauta com três linhas (desmembrada), que é aquela em que cada peça da peça da bateria tem sua própria subdivisão. Podemos assim ter a noção exata da duração de cada nota em cada peça do *kit*. Neste exemplo estão representados a caixa (SD/*snare drum*), o bumbo (BD/*bass drum*) e o prato (CYM/*cymbal*):

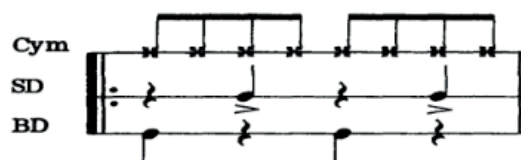


Figura 9: *Groove* básico de rock.

Fonte: Apice, 1972.



Figura 10: Transcrição da figura 9 para a escrita simplificada.

Fonte: editoração do autor.

3.1.3 Escrita com duas pautas

Na escrita com duas pautas a caixa é escrita na pauta superior, o bumbo e o chimal na pauta inferior.

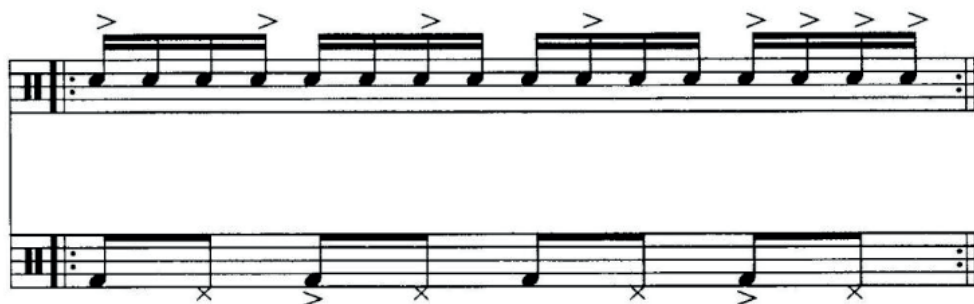


Figura 11: *Groove* de frevo.

Fonte: Gomes, 2005.



Figura 12: Transcrição da figura 11 para a escrita simplificada.

Fonte: editoração do autor.

3.1.4 Escrita em três pautas

A escrita em três pautas, cada uma com um pentagrama, encontrei esse tipo de escrita no livro do Nêne. As peças da bateria estão distribuídas nas três pautas, sendo: a caixa na primeira, dois blocos sonoros (grave e agudo) na segunda e o bumbo e o chimal na terceira, executados com o pé. Estes dois são escritos juntos porque formam o que chamamos de *ostinato* para os pés. Este recurso é muito utilizado para a escrita de *grooves*, nos quais se tem um alto grau de independência entre os membros, permitindo ser mais visível o que o autor quer que seja tocado em cada instrumento.



Figura 13: *Groove* de Maracatu.

Fonte: Nene, 1999.



Figura 14: Transcrição da figura 13 para a escrita simplificada.

Fonte: editoração do autor.

3.1.5 Escrita em quatro pautas

A escrita em quatro pautas é muito usada por autores que querem colocar o valor de duração exato das notas em cada peça do *kit*. Não é comum escrever uma partitura completa dessa forma.



Figura 15: *Groove* tradicional do samba.

Fonte: Cunha, 2011.



Figura 16: Transcrição da figura 15 para a escrita simplificada.

Fonte: editoração do autor.

3.1.6 Escrita com pauta de quatro linhas

A escrita com pauta de quatro linhas é usada por Franco (1983) para enfatizar o *double bass*, que são dois bumbos ou um bumbo percutido com pedal duplo e obter uma melhor visualização da subdivisão tocada pelos bumbos.



Figura 17: Exemplo básico do ritmo rock.

Fonte: Franco, 1983.



Figura 18: Transcrição da figura 17 para a escrita simplificada.

Fonte: editoração do autor.

3.1.7 Escrita com duas, três e quatro pautas de uma linha

A escrita com 2, 3 e 4 pautas de uma linha é usada por Parahyba (2012). Enfatiza cada peça.



Figura 19: Ritmo de “ciranda” usando acentos na caixa.

Fonte: Parahyba, 2012.



Figura 20: Transcrição da figura 19 para a escrita simplificada.

Fonte: editoração do autor.



Figura 21: *Groove* de maxixe com uso de toque múltiplo.

Fonte: Parahyba, 2012.



Figura 22: Transcrição da figura 21 para a escrita simplificada.

Fonte: editoração do autor.



Figura 23: *Groove* de samba reggae usando surdo e chimbal.

Fonte: Parahyba, 2012.



Figura 24: Transcrição da figura 23 para a escrita simplificada.

Fonte: editoração do autor.

Dentre os materiais pesquisados foi possível observar uma predominância da escrita com duas hastes e da escrita simplificada:

Quantidade de livros	Tipo de Escrita
14	Com 2 hastes
13	Simplificada
04	Com 2 pautas
02	Com 3 pautas
02	Com 4 pautas
02	Com 3 linhas
02	Com 4 linhas
01	Com 1 linha

Quadro 4: Quantitativo de livros com os tipos de escrita encontrados.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Em alguns livros foram encontrados dois ou mais tipos de escrita:

Quantidade de livros	Quantos tipos de escrita
21	1 tipo
07	2 tipos

01	3 tipos
01	4 tipos

Quadro 5: Quantidade de tipos de escrita adotados.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

4 | TERMINOLOGIAS, SÍMBOLOS E EXPRESSÕES

Existem termos e expressões que são típicos da linguagem dos bateristas, sendo os principais expostos a seguir:

Termo	Tradução	Significado
Ghost note	Nota fantasma	Nota tocada suavemente
Rimshot	Tocar aro e pele simultaneamente	Muito usado para tocar mais forte
Choke	Abafar	Segurar a sustentação do prato
Grip	Pegada	Maneira de segurar as baquetas
Songbook	Livro de canções	Livro contendo partituras
Buzzroll	Toque múltiplo	Tocar várias notas
Levada	O mesmo que ritmo	O mesmo que ritmo
Beat	Batida	Batida
Sticks	Baquetas	Baquetas
Drum kit	Conjunto de peças	Conjunto de peças
Stroke	Golpe, ataque	Golpe, ataque
Brush	Vassourinhas para tocar bateria	Vassourinhas para tocar bateria
Fills	Viradas da bateria ou percussão	Viradas da bateria ou percussão
Drum play along	Música com todos os instrumentos e voz, sem a bateria, para estudo	Música com todos os instrumentos e voz, sem a bateria, para estudo

Quadro 6 : Termos (DORNELLES, 2009, p.13-15).

Fonte: desenvolvido autor.

Em algumas peças do *kit*, tais como os tambores e pratos, existem técnicas específicas para abafar os instrumentos. Estes recursos são representados na maioria das vezes, por dois símbolos: o primeiro (+) que é o som preso, ou seja, abafado; e o segundo (o) representa o som aberto, ou seja, solto. São descritos conforme a figura a seguir:



Figura 25: Som fechado.

Fonte: Rocha, 2007.



Figura 26: Som aberto.

Fonte: Rocha, 2007.

No prato de chimbau também tem esse sistema de simbologia. O chimbau é formado por dois pratos, um contra o outro, que ficam apoiados em uma estante chamada de máquina de chimbau (ver figura 1, número 6). Serão apresentadas três possibilidades de posicionamento dos pratos: na primeira (fechado), na segunda (aberto) e na terceira (meio aberto) que serão representados na pauta da seguinte forma:

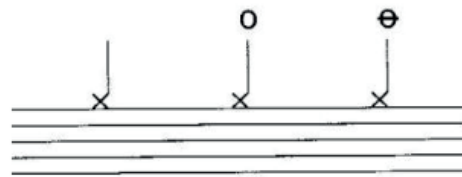


Figura 27: Chimbau fechado, aberto e meio aberto.

Fonte: Rocha, 2007.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstrou alguns dos tipos mais usados de notação para bateria, bem como a importância de conhecer as variadas possibilidades de escrita para o instrumento e nomenclaturas específicas. A meu ver as escritas com uma pauta são as mais adequadas para a leitura de partituras, e os outros tipos de escrita são necessárias de acordo com a necessidade do autor de deixar claro o que ele deseja ensinar. Espera-se, assim, contribuir para maior clareza a músicos, compositores e arranjadores que necessitem escrever para o instrumento.

REFERÊNCIAS

APICE, Carmine. *Ultimate Realistic Rock*. Miami: Warner Bross Publications, 1972.

BOLÃO, Oscar. *Batuque é um Privilégio*. Rio de Janeiro: Lumiar, 2003.

CARINCI, Enrico Joseph. *Técnica Estendida na Performance de Bateristas Brasileiros*. Dissertação de Mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2012.

CUNHA, Cássio. *Independência Polirrítmica Coordenada*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2011.

CUNHA, Hélio Alexandrino Pacheco. **Linguagem e Interpretação do Samba: Aspectos rítmicos, fraseológicos e interpretativos do samba carioca aplicados em estudos e peças de caixa clara.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2014.

DORNELLES, Heráclito. **Método de Bateria Básico-intermediário-avançado.** Recife: Edição do Autor, 2009.

FRANCO, Joe. **Double Bass Drumming.** Van Nuys, Los Angeles: Alfred Publishing, 1983.

FRUNGILLO, Mário D. **Dicionário de Percussão.** São Paulo: Editora Unesp, 2003.

GOMES, Sérgio. **Novos Caminhos da Bateria Brasileira.** São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 2005.

FILHO, Realcino Lima “Nenê”. **Ritmos do Brasil para Bateria.** São Paulo: Editora Trama, 1999.

PARAHYBA, Beto. **Ritmos de Vera Cruz.** João Pessoa: Editor Viberto Soares da Silva, 2012.

ROCHA, Christiano. **Bateria Brasileira.** São Paulo: Edição do autor, 2007.

SAMBA, Mokhtar. **African Rhythms and Independence for Drumset.** Ohio, USA: Music in Motin Films Ltd, 2001.

STEIN, Olaf. **Bateria Noções Básicas.** Brasil: Editora NGV, 2011.

DISCUSSÃO SOBRE TERMINOLOGIA E ANÁLISE RÍTMICA DA PERFORMANCE DOS INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO NO SAMBA

Arthur Teles Leppaus

PPGM – Universidade Federal do Rio Janeiro
(UFRJ)

Rio de Janeiro - RJ

<http://lattes.cnpq.br/6111729421893998>

RESUMO: Este capítulo tem o objetivo de propor uma discussão teórica e terminológica dos conceitos *condução*, *marcação* e *fraseado* (BARSALINI, 2014) para criar uma forma de análise rítmica da prática dos instrumentos de percussão no samba, permitindo identificar e diferenciar funções rítmicas, *levadas rítmicas* e tipos de variação na performance dos instrumentos supracitados. Essa forma de análise resultou importantes observações sobre o ensino dos padrões de acompanhamento nos instrumentos de percussão no samba, além de contribuir em forma de material de pesquisa para compositores e/ou intérpretes-arranjadores interessados no tema.

PALAVRAS-CHAVE: Performance musical; Percussão no samba; Funções rítmicas.

DISCUSSION ON TERMINOLOGY AND RHYTHMIC ANALYSIS OF PERFORMANCE OF SAMBA PERCUSSION INSTRUMENTS

ABSTRACT: This paper aims to propose a theoretical and terminological discussion of the

concepts conduction, marking and phrasing (BARSALINI, 2014) to create a rhythmic analysis of the practice of percussion instruments in samba, allowing to identify and differentiate rhythmic functions, rhythmic drums and types of variation in performance of the above instruments. This form of analysis resulted in important observations about the teaching of accompaniment patterns in samba percussion instruments, as well as contributing research material for composers and / or arranger-interpreters interested in the subject.

KEYWORDS: Musical performance; Percussion in samba; Rhythmic Functions.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, podemos observar algumas pesquisas voltadas para o objetivo de analisar padrões rítmicos de acompanhamento da bateria e instrumentos de percussão no samba, como Oliveira Pinto (1999, 2000, 2001), Serra (2007), Barsalini (2009, 2014), Stanyek e Oliveira (2011), Aquino (2014), Cunha (2014), Barros (2015), Castro (2016), Cunha e Hashimoto (2017) e Leppaus (2017, 2018). Apesar do crescente número de publicações nessa área, percebemos uma lacuna sobre o formato de análise utilizado para entender a performance destes instrumentos e alguns

problemas terminológicos em relação à conceituação teórica desenvolvida para este tipo de análise.

Também existem pesquisas que analisam estruturas rítmicas a partir do ritmo da melodia da canção, como percebemos na pesquisa de Carlos Almada (2013). A pesquisa do autor estudou diversas variações estilísticas típicas do choro, considerando os seguintes aspectos: forma, harmonia, melodia e ritmo. Embora este capítulo se destine somente as características do ritmo é importante salientar que, neste caso vamos analisar a performance específica dos instrumentos de percussão no samba. Através da análise destes instrumentos podemos perceber as diferentes funções exercidas por eles, e distinguir *levadas rítmicas* de *variações* ou *solos* de cada instrumento específico destacando suas particularidades.

Outros autores, como Stanyek e Oliveira (2011) e Cunha e Hashimoto (2017), afirmaram ser um equívoco analisar a performance dos instrumentos de percussão no samba buscando a identificação de funções rítmicas, pois estes podem mudar de funções ao longo de uma mesma performance inúmeras vezes. Porém, acreditamos que a análise das funções rítmicas é necessária para entender a performance destes instrumentos, não destacando apenas uma função para cada instrumento, mas observando que determinados instrumentos de percussão podem exercer duas ou até três funções simultaneamente de acordo com o contexto de atuação (roda de samba, escola de samba ou gravações). Optamos então por analisar diferentes performances dos instrumentos de percussão que consideramos típicos no samba, com o objetivo de identificar as mudanças de funções que os instrumentos exercem de acordo com os contextos de atuação supracitados. Com base nesta hipótese, propomos uma discussão teórica dos conceitos *condução*, *marcação* e *fraseado* (BARSALINI, 2014) para fundamentar um modelo de análise rítmica dos instrumentos de percussão no samba, que permite identificar e diferenciar as funções rítmicas nos momentos das *levadas rítmicas* e/ou tipos de *variações*. Todas as análises foram realizadas a partir de transcrições de performances dos instrumentos de percussão em gravações, ao qual relacionamos com as conceituações existentes do autor supracitado para uma discussão terminológica com o objetivo de criar uma fundamentação consistente para esse modelo de análise rítmica.

Essa pesquisa parte da performance do percussionista e não busca criar um tipo de análise para direcionar a performance de outros instrumentistas, buscamos apenas entender quais os principais elementos que podem ser observados nas diferentes performances analisadas para compor uma conceituação abrangente sobre o modo que os instrumentistas realizam o acompanhamento nos instrumentos de percussão no samba e não criar ou impor regras para limitar a criatividade do *performer*. Este tipo de análise foi conceituado por Bibiana Bragagnolo como *performance analiticamente informada* (BRAGAGNOLO, 2016, p. 837).

Também destacamos que este tipo de análise não busca identificar expressões típicas de cada percussionista e sim encontrar padrões recorrentes no samba em

diferentes instrumentos. Como Caroline Palmer destacou em seu texto, as expressões de performance são microestruturas que permitem diferenciar uma performance de outra que “podem ser grande ou pequenas variações no tempo, intensidade ou dinâmica, timbre e alturas” (PALMER, 1997, p. 117-118), embora tais características sejam importantes para encontrar traços específicos da performance de diferentes instrumentistas, optamos por desconsiderar as particularidades de cada instrumentista para a análise pois o foco da pesquisa trata de identificar diferentes funções que os instrumentos de percussão exercem no samba a partir da análise de *padrões rítmicos*.

Podemos observar estruturas rítmicas recorrentes na performance dos instrumentos de percussão, que não são exclusivas do samba e são perceptíveis em diversos estilos musicais ao longo da história. Este tipo de evidência corrobora com a argumentação de que o samba, assim como outros gêneros, é fruto de diversos elementos híbridos de culturas e estilos musicais distintos. Embora a recorrência de determinadas estruturas rítmicas torne possível a identificação deste estilo musical, não buscamos trabalhar com a ideia de que tais elementos possam determinar uma característica “tipicamente brasileira” ou outros argumentos com intuito nacionalista. Cristina Magaldi observa em seu artigo (2013), os diferentes elementos cosmopolitas presentes na música produzida no Rio de Janeiro na passagem do século XIX para o século XX. De acordo com a autora, é possível notar que diversos compositores dessa época tinham composições em diferentes estilos musicais internacionais, e que os elementos de outros estilos musicais eram considerados e também utilizados para a produção da música local. Observa que a utilização da síncope posteriormente passou a ganhar significado de “uma força definidora da música popular afro-brasileira na segunda metade do século XIX” (MAGALDI, 2013, p.73), por outro lado, Scoot observa estruturas idiomáticas de “pergunta e resposta” como uma maneira particular de síncope (SCOTT, 1988 apud MAGALDI, 2013, p. 74). É importante observar que no contexto da segunda metade do século XIX, os autores já observavam estruturas de pergunta e resposta e a grande representatividade da síncope na música brasileira, que começava a ser considerada como principal elemento musical para justificar a argumentação sobre uma música nacionalista, argumento que posteriormente ganhou força no discurso de autores modernistas na primeira metade do século XX, como Mário de Andrade. Tais constatações serão relevantes adiante, pois corroboram com o processo de análise que identifica a função de *pergunta e resposta* no segundo tópico deste capítulo.

Outro ponto importante para essa discussão é a forma de aprendizagem da grande maioria dos percussionistas no samba, que acontece via tradição oral. Isto é, os percussionistas aprendem através de ensinamentos de tradição oral e aural, a escrita tradicional acontece somente em espaços específicos, como estúdios de gravação e algumas rodas de samba. Essa forma de aprendizagem não pode ser considerada como inferior, simplista ou ainda uma forma não sistemática. Por exemplo, em uma bateria de escola de samba as funções e levadas rítmicas de cada

instrumento são específicas e padronizadas e têm grande relação com a tradição de cada escola, portanto, apesar da aprendizagem acontecer apenas através dos meios orais e aurais fica nítido que a estrutura de cada escola e suas regras são bastante rígidas em relação à performance. É pouco provável encontrarmos um ritmista tocando o surdo de primeira na escola utilizando padrões rítmicos típicos do surdo de terceira ou ainda do tamborim, existe uma conscientização e expectativa de todo o grupo da função que cada instrumento exerce neste contexto.

Ainda que os instrumentistas não venham de uma tradição de escolas de samba, as novas mídias tecnológicas e materiais de audiovisual em plataformas digitais podem ser consideradas como um novo exemplo de utilização da tradição oral como ferramentas didáticas para o ensino musical, por exemplo, cursos online em sites particulares, vídeos com intuito didático em plataformas como *Youtuber*, entre outros. Emma E. Patterson (2015) destacou em sua pesquisa a relevância da aprendizagem via tradição oral e argumenta em favor de uma conscientização dos músicos que essa tradição não deve ser entendida como uma dicotomia da escrita tradicional. Neste sentido, buscamos utilizar a notação tradicional para demonstrar os exemplos musicais, de modo que a maioria dos leitores músicos possam entender a proposta de análise e demais exemplos utilizados em cada caso.

O objetivo de entender as funções rítmicas de cada instrumento de percussão nos contextos das escolas e rodas de samba é o de auxiliar nos campos da didática e da pedagogia, para mostrar aos diferentes instrumentistas (sejam percussionistas ou não) e compositores como estas estruturas podem ser analisadas e utilizadas como ferramenta importante para o ensino da performance e material de pesquisa para intérpretes-arranjadores. Acreditamos que a aprendizagem através das funções rítmicas dos instrumentos de percussão no samba permite ao *performer* ampliar o seu vocabulário sobre *levadas rítmicas e variações*.

2 | FUNÇÕES RÍTMICAS

Os primeiros termos que vamos discutir estão presentes na pesquisa de Leandro Barsalini (2014) e foram utilizados pelo autor com o objetivo de identificar diferentes padrões de performance do samba na bateria. O autor apresenta três funções rítmicas para analisar os modos de execução da bateria no samba, denominadas como *condução*, *marcação* e *fraseado*. Estabelece que a função *condução* é responsável pela execução de quatro ataques para cada pulsação no samba, que pode ser executada no chimal ou prato de condução da bateria. A função de *marcação* é responsável por marcar os tempos do compasso binário simples com ataques utilizando os timbres mais graves dos instrumentos. Essa função é executada em diversos instrumentos típicos da percussão no samba, como os surdos e o tantã. Já a função de *fraseado* é utilizada para denominar os padrões rítmicos que apresentam

acentuações nos contratempos com ênfase nas mudanças de timbre (agudo, médio ou grave). Entre os instrumentos que podem desempenhar essa função, podemos destacar: o tamborim (agudo), o agogô (agudo), a cuíca (médio), o repique de mão (médio), o surdo de terceira (grave), entre outros. O autor ainda observa, que a bateria pode desempenhar diversas funções simultâneas ou mudar de função no decorrer da performance.

Barsalini (2014) utiliza as funções rítmicas para denominar os padrões de performance identificados na sua pesquisa, como o samba fraseado e samba conduzido. O seu foco não é direcionado para análise da performance de instrumentos típicos da percussão no samba, ele analisa somente a performance do baterista como um todo, levando em consideração os timbres predominantes e os padrões rítmicos executados pelo instrumentista. Diferentemente do autor, propomos algumas mudanças em relação à utilização desses termos para análise rítmica do samba. Primeiramente, buscamos denominar o termo “fraseado” que Barsalini utiliza para fazer menção aos padrões rítmicos que exploram as acentuações e mudanças de timbres nos contratempos, como função de *pergunta e resposta*. O conceito *pergunta e resposta* representa padrões rítmicos com resoluções em duas ou quatro pulsações (um ou dois compassos binários simples) que utilizam diferentes modulações de timbre e acentuações com ênfase nos contratempos, principal característica que diferencia esses padrões rítmicos de outros com função de condução ou marcação. Outra proposta desta pesquisa é a distinção do conceito condução por meio de dois procedimentos, como: (1) *condução explícita*, quando o padrão rítmico de semicolcheias constantes é executado por um instrumento utilizando o mesmo timbre para todos os toques e (2) *condução implícita*, quando o padrão rítmico de semicolcheias constantes é gerado através da combinação de dois ou mais padrões rítmicos com timbres diferentes, ou seja, as semicolcheias são resultantes de diversos padrões rítmicos executados de maneira sobrepostas.

A proposta de analisar os padrões rítmicos de forma isolada também diferencia o nosso método de análise da pesquisa de Barsalini. Nesta pesquisa, buscamos identificar as funções de cada padrão rítmico dos instrumentos de percussão de forma isolada, não destinando uma única função para uma performance de um determinado instrumento, mas entendendo que múltiplas funções podem existir ao longo da performance.

Por existir muitas variações relacionadas às funções que um instrumento pode exercer, procuramos não criar padrões pré-estabelecidos para relacionar um instrumento com uma determinada função específica. O trabalho de Stanyek e Oliveira (2011), observa as diversas variações que os instrumentos típicos de percussão podem desenvolver em uma roda de pagode.

Na figura 1, destacamos um esquema com as funções rítmicas que consideramos para análise dos padrões rítmicos dos instrumentos de percussão:

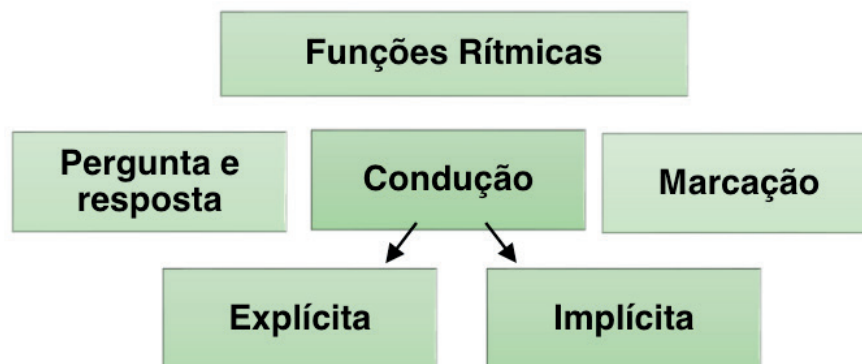


Figura 1 – Esquema demonstrando funções rítmicas para análise dos padrões rítmicos.

Fonte: arquivo pessoal.

Para ilustrar como algum instrumento de percussão pode desempenhar mais de uma função em uma performance, destacamos a levada de tantã transcrita (exemplo musical 1) onde analisamos o padrão rítmico executado no fuste como função de pergunta e resposta (mão esquerda) enquanto a mão direita executa a marcação na pele.

110 bpm

Fuste de madeira

Tantã (pele)

Exemplo musical 1 – Levada de tantã com rítmica do tamborim executada no fuste do instrumento.

Fonte: Editoração do autor.

95 bpm

Pele superior

Fuste (corpo)

Pele inferior

Exemplo musical 2 – Levada de Dotô no repique de anel no início da gravação de *Incompatibilidade de Gênios*.

Fonte: BOSCO, 2018.

Na transcrição do repique de anel (exemplo musical 2), podemos perceber a função de marcação executada na pele do instrumento (mão direita) enquanto

a mão esquerda executa no fuste a função de pergunta e resposta. A combinação dos padrões rítmicos executados pelas mãos preenchem todas as semicolcheias do compasso, o que caracteriza a função de condução implícita.

Como podemos perceber nos exemplos 2 e 3, cada performance em um instrumento de percussão pode conter diferentes funções rítmicas simultâneas, executadas de maneira intuitiva pelos instrumentistas buscando simular a sonoridade dos demais instrumentos de percussão, como no exemplo musical 2. Isso não significa que todos os instrumentos de percussão podem desempenhar mais de uma função simultaneamente, o tamborim por exemplo, não consegue executar duas funções de maneira sobreposta mas pode migrar de uma função para outra ao longo de uma performance, como podemos observar no exemplo musical 3.

Função de pergunta e resposta

Função de condução

Exemplo musical 3 – Levadas de tamborim com função de pergunta e resposta e condução. O 'x' representa toque com dedo e a seta para baixo a virada no tamborim.

Fonte: editoração do autor.

A grande maioria dos instrumentos de percussão no samba podem desempenhar mais de uma função simultânea, enquanto outros como o ganzá e o tamborim executam apenas uma função devido às limitações técnicas observadas ao longo de uma análise detalhada em pesquisa anterior (LEPPAUS, 2018).

Outro ponto importante para analisar a percussão do samba é a distinção das funções de acompanhamento dos instrumentos (destacadas na tabela 1), as *variações/viradas* e momentos de solo. Apresentamos a tabela 1, com as funções identificadas em cada instrumento de percussão nos diferentes contextos da escola de samba e roda de samba.

Iniciaremos uma discussão terminológica sobre alguns termos relevantes para este formato de análise rítmica diferenciando os termos *padrões rítmicos*, *levadas rítmicas* e as *variações*.

Instrumento(s)	Marcação	Pergunta e resposta	Condução implícita	Condução explícita
Surdo de primeira e segunda	X			
Surdo de terceira	X'	X'		
Ganzá				X
Pandeiro	X'	X'		X'

Reco-Reco		X'		X'
Prato e Faca		X'		X'
Cuíca	X'	X'	X'	
Repinique	X'	X'	X'	
Repique de anel	X'	X'	X'	
Repique de mão		X'	X'	
Tantã	X'	X'	X'	
Caixa de guerra		X'		X'
Caixa de Cima		X'	X'	X'
Tarol		X'	X'	X'
Tamborim		X		X
Agogô		X'	X'	
Frigideira		X'		X'

Tabela 1 – Tabela ilustrativa das funções exercidas pelos instrumentos de percussão no samba, os símbolos X e X' indicam respectivamente as funções que não podem ser sobrepostas ou função sobreposta.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

O termo *padrões rítmicos* é utilizado frequentemente para análise rítmica e transcrições dos instrumentos de percussão no samba, mas é importante destacar que este termo é utilizado de forma minimalista, pois considera somente algumas características da performance dos instrumentos de percussão, como duração de sons e silêncio e acentuação. Portanto, consideramos o termo *levadas rítmicas* mais adequado para fazer referência à performance dos instrumentos de percussão no samba, pois a variação de articulação e timbre são impactantes na performance destes instrumentos e podem modificar o efeito produzido. Por exemplo, uma levada de surdo em uma roda de samba com o *toque aberto* no primeiro tempo ao invés do segundo, mostra que a articulação utilizada pode mudar todo o sentido da levada rítmica, ainda que mantendo a mesma estrutura de duração de sons e silêncio.

O termo toque fechado, representado pelo símbolo “+”, consiste em percutir a membrana e abafar a mesma imediatamente após o toque, produzindo uma sonoridade com pouca ressonância. O termo toque aberto, representado pelo símbolo “o”, consiste em percutir a membrana e retirar a baqueta imediatamente após o toque, produzindo uma sonoridade com grande ressonância (PELLON, 2003).

Em outras palavras, o termo levadas rítmicas é utilizado para fazer referência ao conjunto de parâmetros determinantes, como: duração de sons e silêncio, acentuação, andamento, timbre e articulação. Já o termo padrões rítmicos é utilizado frequentemente para demonstrar diferentes estruturas de sons e silêncio e muitas vezes ignora as características relacionadas à acentuação, timbre, articulação e andamento.

Existe uma certa hierarquia entre os padrões identificados, enquanto a levada rítmica é parte central da performance de um percussionista, existem as variações

que são geradas a partir das levadas rítmicas com o intuito de desenvolvimento do discurso musical na performance destes instrumentos. Sobre o conceito de variação, destacamos o pensamento de Stephen Mcadams e Daniel Matzkin (2001):

(...) há, obviamente, uma infinidade de maneiras que até mesmo as simples podem ser variadas, a fim de gerar material novo para preencher as necessidades do discurso musical, mantendo (na maioria das vezes) algum tipo de ligação perceptual ao material original, para que o ouvinte não apenas reconheça a relação (implícita ou explicitamente), mas também perceba o tipo de variação que foi aplicado (MCADAMS e MATZKIN, 2001).

Os autores conceituam variação como um recurso composicional que acontece através da manipulação dos diferentes parâmetros do som, como: altura, duração e/ou timbre. O mesmo acontece na performance dos instrumentos de percussão quando estão desenvolvendo função de acompanhamento no samba, é possível identificar de maneira clara uma estrutura principal (levada rítmica) e a partir da mesma o instrumentista cria diversos tipos de variações.

Antenor Ferreira Corrêa buscou expandir o conceito de cadência em seu artigo (2012), possibilitando um entendimento de “cadência” também como variações rítmicas que tendem a uma finalização com entonação grave, que simboliza uma terminação. O autor observa que o recurso é utilizado também como “artifício retórico, o declamador, ao chegar ao final de um verso, usava modular sua inflexão vocal para um registro mais grave, dando assim o sentido de queda de entonação e, conseqüentemente, de finalização daquela frase” (CORRÊA, 2012, p. 32). Esse efeito também pode ser notado no acompanhamento de instrumentos de percussão no samba, pois os *performers* tendem a finalizar as variações explorando os timbres mais graves do instrumento ou os toques com pouca ressonância para retomar a levada rítmica.

Ao analisar a performance de diferentes instrumentos de percussão no samba, percebemos três tipos distintos de variações, que denominamos como: (1) *variação de imitação*, momento em que a variação no instrumento de percussão acompanha a rítmica executada na melodia da canção; (2) *variação de resposta*, quando a variação no instrumento acontece nos momentos de silêncio da melodia da canção, estabelecendo uma espécie de diálogo entre melodia e instrumento de acompanhamento e (3) *variação heterogênea*, quando o instrumentista executa variações rítmicas sobrepostas à melodia da canção, porém com padrões rítmicos diferentes. Os três casos podem ser observados no exemplo musical 4.

Ritmica da melodia

Tamborim

155 bpm

Ritmica da melodia

Tamborim

Ritmica da melodia

Tamborim

Exemplo musical 4 – Pequenos trechos de variações de (1) imitação, (2) resposta e (3) heterogênea.

Fonte: editoração do autor.

Os exemplos no tamborim são apenas ilustrativos de alguns casos que podemos observar essas variações, mas essas variações acontecem nos diferentes instrumentos de percussão.

A performance desses instrumentos, quando estão acompanhando uma linha melódica, tende a acontecer de acordo com o esquema proposto (figura 2). Uma levada rítmica é o centro do processo e existe momentos de variações (de imitação, resposta ou heterogênea) que tendem a voltar para a mesma levada rítmica ou para outra levada, que se torna o novo centro do processo. Essas variações tendem a acontecer em pequenos trechos, cerca de um até quatro compassos binários simples. Alguns instrumentos que desempenham a função de pergunta e resposta também costumam ser responsáveis por realizarem as variações, como: surdo terceira, repinique, repique de anel, repique de mão, tamborim, cuíca, pandeiro e tantã.

Na figura 2, apresentamos um esquema que ilustra as possibilidades de variação presente na performance de instrumentos de percussão no samba com função de acompanhamento.

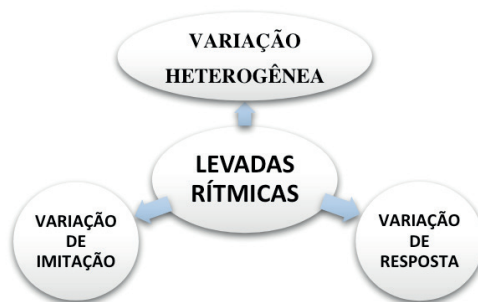


Figura 2 – Esquema destacando as variações existentes nos instrumentos de percussão com função de acompanhamento no samba.

Fonte: arquivo do autor.

Existem outros momentos que não se aplicam aos sistemas anteriores, durante o *solo* nos instrumentos, trechos que podem acontecer antes do início de um desfile de escola de samba (as chamadas tradicionais de repinique conhecidas como *bossas*) ou em rodas de samba durante apresentação de instrumentistas. Consideramos os solos como diferentes das variações destacadas na figura 6, pois acontecem em trechos onde a melodia da canção não é executada simultaneamente ao solo do instrumentista. Os solos podem ser subdivididos em duas categorias: (1) improvisação, momento que o instrumentista demonstra virtuosismo com solo criado no momento da performance a partir de seus conhecimentos prévios e (2) bossas, trechos com solos combinados entre os instrumentistas, utilizado frequentemente nas escolas de samba com o repinique executando frases e os demais instrumentos da bateria da escola respondendo com convenções rítmicas pré-estabelecidas. O esquema na figura 3, ilustra as duas possibilidades.



Figura 3 – Esquema destacando os solos identificados na performance percussiva.

Fonte: arquivo do autor.

O esquema (figura 3) ilustra as diversas possibilidades em que ocorrem os solos, é possível que o instrumentista comece improvisando e depois faça a bossa para entrar nas levadas rítmicas ou inicie com a bossa, passe para as levadas rítmicas e depois execute a improvisação, entre as demais possibilidades que o esquema permite.

Diogo Monzo (2014, p. 4), descreve que a improvisação para a psicologia é um desafio único, pois trata-se de uma obra criada em tempo real. Considera a improvisação como fruto das experiências do improvisador e diferencia ainda os contextos de improvisação livre e improvisação idiomática. Estes contextos de improvisação são claramente observados no *jazz*, por outro lado, no samba os solos e improvisos dos percussionistas são geralmente baseados em estruturas típicas do estilo musical (improvisação estilística). Muitas vezes, os improvisos acabam introduzindo uma convenção de todos os instrumentos de percussão, como acontece nas bossas, ou ainda acontecem em espaços curtos de dois ou quatro compassos binários simples com o intuito de destacar a sonoridade de cada instrumento.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos conceitos supracitados mostramos que é possível identificar diferentes funções rítmicas na performance dos instrumentos de percussão no samba, tanto nos momentos de acompanhamento, como nas variações e solo. Este tipo de análise é fundamental para entender a performance destes instrumentos e criar novas propostas para o ensino da percussão ou ainda adaptações das funções rítmicas para outros instrumentos, como o autor realizou na sua dissertação para bateria (LEPPAUS, 2018). Além da bateria, podemos pensar em futuras pesquisas sobre modos de adaptações geradas através desse procedimento de análise das funções rítmicas para outros instrumentos (como violão, piano, baixo elétrico, entre outros.) ou um material que possa auxiliar os compositores e intérpretes-arranjadores na escrita sobre a percussão no samba e o conhecimento das diferentes funções exercidas por estes instrumentos.

Este formato de análise possibilita identificar microestruturas ao longo da performance do instrumentista com diferentes funções rítmicas e gera questionamentos fundamentais para todos instrumentistas que têm interesse no aprendizado do samba, como: em que momentos o instrumentista utiliza as suas variações? Quais as levadas rítmicas predominantes na performance de um instrumento específico? Quais funções rítmicas um determinado instrumento tende a exercer em uma roda de samba ou escola de samba? Quantas vezes um determinado instrumento troca de função em uma roda de samba e em que momentos isso tende a acontecer? Quantos instrumentos executam as funções de pergunta e resposta, marcação e condução em uma roda de samba ou escola de samba? Em uma batucada de roda de samba podemos observar quantas funções de pergunta e resposta executadas simultaneamente?

Todas essas questões são respondidas através deste processo de análise das funções rítmicas, que permite um mapeamento na performance do instrumentista identificando as diversas mudanças observadas e supracitadas neste artigo. Fazendo uma breve analogia, podemos considerar o sistema de análise das funções rítmicas para a performance dos instrumentos de percussão no samba com uma análise de harmonia funcional, pois ambas buscam analisar cada mudança para estabelecer diferentes funções que compõe uma estrutura macro, embora no contexto das funções rítmicas não consideramos uma espécie de hierarquia explícita como acontece no sistema tonal. Outra observação importante para se considerar tal analogia, é entender que este sistema é restrito à performance dos instrumentos de percussão no samba e os esquemas estabelecidos neste artigo não se aplicam aos demais estilos musicais.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Carlos. The hierarchical and combinatorial nature of the Rhythmic structure of Brazilian choro. **Principles of music composing: The phenomenon of rhythm**, v. XIII, p. 132-138, 2013.

AQUINO, Thiago Ferreira de. **Luciano Perrone: Batucada, identidade, mediação.** Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da escola de Comunicação e Artes Universidade de São Paulo, 2014.

BARROS, Vinicius de c. **O uso do tamborim por Mestre Marçal: legado e estudo interpretativo.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Arte, 2015.

BARSALINI, Leandro. **As Sínteses de Edison Machado: Um estudo sobre o desenvolvimento de padrões de samba na bateria.** São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Música) - UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas Instituto de Artes.

_____. **Modos de Execução da Bateria no Samba.** São Paulo, 2014. Tese (Doutorado em Música) - UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas Instituto de Artes.

BRAGAGNOLO, Bibiana. A inclusão da performance na análise musical: problemas e possibilidades metodológicas. **Anais** do IV SIMPOM – Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em música, p. 835-844, 2016.

BOSCO, João. **Incompatibilidade de Gênios.** Vídeo, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bFCPcWBCpHg>>, acesso em 23/01/2018.

CASTRO, Rafael Y. **Função, importância e linguagem do instrumento repinique e seu executante nas baterias das escolas de samba de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Música) - São Paulo: Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP, 2016.

CORRÊA, A. F. Estendendo o conceito de cadência para o repertório pós-tonal. **Per music**, Belo Horizonte, n. 26, p. 31-46, 2012.

CUNHA, Hélio A. P. **Linguagem e Interpretação do Samba: aspectos rítmicos, fraseológicos e interpretativos do samba carioca aplicados em estudos e peças de caixa clara.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Arte, 2014.

CUNHA e HASHIMOTO, Hélio Alexandrino P. – Fernando Augusto de Almeida. **Questões metodológicas do estudo do samba na bateria: reflexões sobre práticas comuns de ensino e paradigmas reproduzidos pela literatura de bateria e percussão no Brasil.** I Congresso Brasileiro de Percussão – UNICAMP. **Anais.** São Paulo, 2017.

LEPPAUS, Arthur Teles. **Adaptações de levadas rítmicas do tamborim para bateria.** XVI Colóquio de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. **Anais ...** Rio de Janeiro, 2017.

_____. **A performance do samba batucado: sua adaptação para bateria.** Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MAGALDI, Cristina. **Cosmopolitanism and world music in Rio de Janeiro at the turn of the Twentieth Century.** Música Popular em Revista, Campinas, ano 1, v. 2, p. 42-85, 2013.

MCADAMS e MATZKIN, Stephen – Daniel. **Similarity, invariance, and musical variation.** Annals New York Academy of Sciences, vol. 930: The biological foundations of music p. 62-76, 2001.

MONZO, Diogo. **A interpretação na improvisação: uma compreensão inicial a partir da performance de “Luiz Eça Trio” na música “Samba de uma nota só” apresentada no programa “Jazz Brasil”, em 1990.** II Congresso da Associação Brasileira de Performance Musical, ABRAPEM – Vitória/ES, 2014.

OLIVEIRA PINTO, Thiago de. **As cores do Som: Estruturas sonoras e concepção estética na**

música afro-brasileira. *África: Revista do centro de estudos africanos. USP. São Paulo*, 22 - 23: 87-109, 1999/2000/2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74580/78183>> Acesso em: 18/06/2017.

PALMER, Caroline. **Music Performance**. *Annu. Rev. Psychol.* 1997. 48: 115-138.

PATTERSON, Emma E. **Oral Transmission: A Marriage of Music, Language, and Tradition**. The Research and Scholarship Symposium, Cedarville University, paper 12. April, 2015. Disponível em: <<https://digitalcommons.cedarville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=musicalofferings>> Acesso em: 07/12/2018.

PELLON, Oscar Luiz Werneck (Bolão). **Batuque é um privilégio: A percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores**. Rio de Janeiro, RJ. Editora Lumiar, 2003.

SERRA, Rodrigo Luis Blanco. **Luciano Perrone: um baterista brasileiro – uma comparação entre seus padrões rítmicos com os do samba criado a partir da década de 1930**. Monografia (Especialização) – Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba, 2007.

STANYEK e OLIVEIRA, Jason - Fabio. **Nuances of Continual Variation in the Brazilian Pagode Song “Sorriso Aberto”**. TENZER, Michael e ROEDER, John. *Analytical and cross-cultural studies in world music*. Oxford University Press. Pag. 98-146, 2011.

MULHERES RITMISTAS DO G.R.C.E.S. UNIDOS DE JUCUTUQUARA: REFLEXÕES E CRÍTICAS SOBRE A RESITÊNCIA À PARTICIPAÇÃO FEMININA

Ângela Volpato Almeida

Faculdade de Música do Espírito Santo

Vitória – ES

<http://lattes.cnpq.br/3548995871236022>

RESUMO: Este capítulo traça um pequeno panorama histórico do nascimento das Escolas de Samba e destaca o impedimento ou intimidamento que as mulheres sofreram nesses espaços. Usando como referência as reflexões e argumentos de Beauvoir e Butler, foram entrevistadas três percussionistas da bateria do G.R.C.E.S. Unidos de Jucutuquara que atuaram no desfile de 2019. Concluiu-se que a participação de mulheres na referida bateria ainda ocupa um espaço reduzido e que cabe principalmente às mulheres o papel de transformadoras dessa realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Bateria; Mulheres; Ritmistas.

G.R.C.E.S. UNIDOS DE JUCUTUQUARA
PERCUSSIONIST WOMEN: THOUGHTS AND
REMARKS ON RESISTANCE TO WOMEN
PARTICIPATION

ABSTRACT: This chapter traces a small historical panorama of the birth of the Samba Schools and highlights the impediment or intimidation that the women suffered in these

spaces. Using as reference the reflections and arguments of Beauvoir and Butler, three percussionists of the samba school's drum section of the G.R.C.E.S Unidos de Jucutuquara who participated in the 2019 parade. It is concluded that women participation in said drum section is still small and that it is the role of women to act as transformers of this reality.

KEYWORDS: Drum section; Women; Percussionists.

1 | ESCOLAS DE SAMBA E SUAS BATERIAS: TERRITÓRIO DOMINADO PELOS HOMENS

Como estudante de música e profissional, minha formação e prática têm sido majoritariamente eruditas; minha educação, no âmbito familiar e religioso, foi direcionada a reprovar ou desprezar a cultura popular e condenar qualquer coisa relacionada às Escolas de Samba. No entanto, no ano de 2014 o meu interesse acerca do assunto me motivou a conhecer de perto uma Bateria de Escola de Samba. Tomada a decisão, entrei em contato com uma ritmista que me levou à quadra, onde aconteciam os ensaios, e lá me apresentou ao então Mestre Genivaldo Monteiro. Após uma breve conversa com o Mestre, ingressei imediatamente na oficina para novos ritmistas

no Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Unidos de Jucutuquara – também conhecida como “Nação” - e me aproximei das demais atividades da Escola. Imediatamente percebi que a participação de mulheres como ritmistas ainda é bastante discreta (com exceção nos naipes do chocalho e agogô).

As Escolas de Samba, e as competições para a escolha da melhores dentre elas, surgiram na cidade do Rio de Janeiro na década de 1920 (CABRAL, 2011: p. 52) e se transformaram em uma força cultural que influenciou no surgimento de muitas agremiações em outras cidades do Brasil. Tanto essas Escolas cariocas como o samba se configuraram, desde o início, território de dominação masculina. Quase exclusivamente foram homens os que ocuparam as posições de presidentes, diretores, ritmistas e compositores. A participação de mulheres normalmente estava restrita às alas das pastoras, das baianas e no coro (NETO, 2017: p. 16). Algumas mulheres, no entanto, conseguiram figurar como protagonistas naqueles ambientes do início do século XX. Como liderança comunitária, referência entre os sambistas e dentro dos ranchos e como compositora, podemos citar a “Tia” Ciata: quituteira e Iyá Kekerê - “mãe pequena”, no Candomblé, que tinha como tarefas, dentre outras, a orientação espiritual dos filhos de santo e a prescrição de banhos rituais para as noviças. (NETO, 2017) -, mantinha sempre abertos o seu terreiro e a sua casa para receber e proteger “[...] trabalhadores da estiva, pretos velhos, tocadores de tambor, inveterados boêmios e capoeiristas procurados pela polícia.”. Desempenhando um papel semelhante podemos citar também “Tia” Fé, Dona Martinha, Dona Neném e Dona Esther. (NETO, 2017)

Quanto à participação direta das mulheres em posições de destaque nas comunidades do Samba, Cabral (CABRAL, 2011) menciona uma reportagem de 1933, que cita uma compositora de sambas na Tijuca: Amália Pires. Caso inusitado é o de dona Ivone Lara que, sendo a primeira compositora de sambas enredo, nunca foi autorizada a participar da ala de compositores de sua Escola: a Império Serrano; desfilava, então, na ala das baianas (CABRAL, 2011).

Na Grande Vitória - Região Metropolitana é constituída por seis municípios: Vitória, Vila Velha, Serra, Cariacia, Viana e Guarapari (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2019). As Escolas de Samba começaram a se estruturar a partir da organização de um grupo de batuqueiros, liderado por Sebastião Rômulo do Nascimento, o Rominho, no ano de 1954. Para esta atividade, no entanto, não foi permitida a participação das mulheres, que contribuíram apenas com a confecção das roupas dos ritmistas (MONTEIRO, 2010).

Segundo Monteiro, o surgimento do Grêmio Recreativo e Cultural Escola de Samba Unidos de Jucutuquara também foi marcado pela interdição da participação das mulheres. Essa Escola nasceu em 1972 como bloco carnavalesco e foi promovido à Escola de Samba em 1986, por ocasião da conquista do primeiro lugar no concurso de blocos de Vitória. Inicialmente o bloco era composto apenas por homens e os instrumentos de percussão eram improvisados (MONTEIRO, 2010).

Podemos perceber que desde o início foram os homens os detentores do protagonismo, tanto no Rio de Janeiro como em vitória, à frente das Escolas de Samba, de suas baterias e da administração geral. No entanto, paulatinamente as mulheres foram ganhando espaço dentro das Escolas e das Baterias de Escolas de Samba. Nesse sentido, quero destacar aqui a conquista do campeonato de 1982, no Rio de Janeiro, pela Império Serrano, que tinha como carnavalescas Rosa Magalhães e Lícia Lacerda. (CABRAL, 2011)

2 | CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DILEMAS, DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS VIVIDOS PELAS RITMISTAS DA “BATERIA DA NAÇÃO”

A partir do momento que nossa convivência com os participantes da Escola de Samba tornou-se mais próxima e o nosso entendimento sobre as dinâmicas de ensaio e *performance* se tornaram mais aprofundadas, tivemos oportunidade de perceber a desenvoltura dos ritmistas (tanto homens como mulheres), suas atuações e comportamentos dentro da Bateria. Alguns com mais destreza, alguns com postura mais interventiva, dando opiniões, apontando erros de execução e ativos nas construções rítmicas; outros mais passivos e discretos. Observando estas cenas, logo percebemos que havia uma grande diferença entre a forma como homens e mulheres eram ouvidos em suas opiniões e intervenções. Mesmo que a ritmista mulher fosse habilidosa e tivesse total domínio sobre as construções rítmicas usadas nos sambas, ela não recebia a mesma atenção e espaço de fala que um homem ritmista recebia.

A explicação para a origem dessa diferença de atenção e voz dada às mulheres pode ser percebida em uma das muitas histórias que tivemos a oportunidade de ouvir: aquela que trata do ingresso das mulheres na Bateria. Inicialmente, apenas homens eram admitidos como ritmistas. Em um segundo momento as mulheres puderam participar tocando chocalhos e agogôs; posteriormente, as lésbicas começaram a figurar nos demais naipes. Paulatinamente houve abertura para todas as mulheres.

A Bateria é um organismo que desenvolve a sua própria dinâmica e imprime uma marca poderosa à sua Escola. Segundo Da Matta (DA MATTA, 1979: p. 102), ela é o segmento “[...] que produz aquilo que a escola tem de mais individual, sua marca registrada em oposição a outros: o seu ritmo musical que acompanha o canto dos seus componentes.” Este órgão vital, dentro da Escola de Samba, teve, desde a sua origem, a dominação masculina e, no caso de Jucutuquara, existiu a interdição declarada à participação das mulheres (MONTEIRO, 2010). Atualmente a participação das mulheres não é igualitária, em relação aos homens, nem quanto ao número e nem quanto aos papéis que desempenham. Dos 199 ritmistas, apenas 38 eram mulheres; quanto aos diretores de bateria - que são os responsáveis por gerenciar e corrigir a *performance* dos ritmistas, a organização das filas, e, em alguns casos, auxiliam nas elaborações rítmicas -, foram oito homens e duas mulheres; ambas atuaram no naipe

do chocalho.

Distribuídos em seus respectivos naipes, no ano de 2019, a participação dos ritmistas na “Bateria da Nação” se configurou da seguinte forma:

Ritmistas participantes do desfile de 2019 (distribuídos por naipes e por gênero)			
Naipes	Participantes homens	Participantes mulheres	Total
Surdos de 1 ^a	7	1	8
Surdos de 2 ^a	10	nenhuma	10
Surdos de 3 ^a	12	2	14
Caixas	76	4	80
Tamborins	18	6	24
Repiques normais	15	2	17
Repiques mor	9	nenhuma	9
Chocalhos	4	20	24
Cuicas	9	3	12
Xekerê	1	nenhuma	1
Total geral	161	38	199

Tabela 1 – ritmistas participantes do desfile de 2019.

Fonte: desenvolvida pela autora.

A partir de agora não pretendemos traçar uma “genealogia” do gênero, investigando os efeitos produzidos pelas instituições, práticas e pelos discursos que são a origem e a causa das criações das “categorias de identidade” (BUTLER, 2016: p. 9); mas, sim, demonstrar como ainda a participação das mulheres dentro da Bateria sofre restrições e sanções explícitas ou discretas, por parte dos homens ritmistas. Para aprofundar nossa reflexão decidimos por elaborar um questionário semiestruturado que foi usado como ferramenta de conexão entre a nossa percepção da dinâmica da participação das mulheres na bateria e o referencial teórico que embasou este trabalho. Nossa intenção foi captar as impressões que as mulheres ritmistas têm acerca da receptividade ou resistência, por parte dos homens, em relação à participação na “Bateria da Nação”.

Utilizamos, como ponto de partida para nossas considerações, entrevistas realizadas com três ritmistas: Gabriela, 26 anos, auxiliar de cozinha; ritmista desde 2005, tocou em várias baterias e sempre teve vivência com o samba; foi a primeira mulher a ter o surdo microfonado em Vitória; toca surdo de primeira. Polyana, 31 anos, professora no ensino infantil; ritmista desde 2014, sempre tocou na Jucutuquara; começou a vivência no samba como passista aos 18 anos; toca surdo de terceira. Carolina, 38 anos, advogada; ritmista em Jucutuquara desde 2004; já tocou em outras Escolas; tem vivência no samba desde os 7 anos.

Sobre a participação das mulheres na Bateria, Gabriela destaca o fato da predominância da presença feminina nos naipes do chocalho e tamborim. Polyana faz

o mesmo destaque e acrescenta: “[...] Quando a mulher toca surdo, eu sinto aquele olhar meio estranho: ‘será que aquela mulher consegue tocar surdo?’” (POLYANA, 2019). Gabriela percebe o mesmo e diz: “[...]às vezes eu me sinto afrontada por estar tocando surdo... às vezes eu sinto que os caras ficam meio ‘hmmmm...” (GABRIELA, 2019).

Ainda sobre esse tema, Carolina vai além: percebe a concentração de mulheres nos instrumentos “leves”, ressalta que elas precisam “mostrar mais serviço” que os homens e que as atuais ritmistas são inspiração para as próximas gerações:

[...] Quando eu comecei, de fato eram muito poucas mulheres. As mulheres ficavam concentradas nos instrumentos que não são pesados, no chocalho. Não havia mulher no surdo, mal-mal na caixa, o tamborim era fechado, também. Inconscientemente estava posto que ali não era espaço para as mulheres. Na época não havia uma reflexão, que nos foi dada pelo feminismo [...] Acho que a minha capacidade foi questionada durante muito tempo. Hoje melhorou muito; ainda não é totalmente natural, mas hoje vejo muito mais meninas, inclusive nos instrumentos pesados. É fato que ela vai ter mostrar muito mais serviço para conquistar confiança do que se fosse homem. Acho que nós que estamos na bateria seremos a inspiração para que no futuro outras mulheres queiram tocar surdo, cavaco, queiram ser intérpretes! (CAROLINA, 2019).

Quando questionadas sobre como percebem a reação dos homens em relação à participação das mulheres ritmistas, Gabriela reconhece que muitos a receberam bem; no entanto, já teve a pele do seu surdo muito apertada, várias vezes, para que ela sentisse esgotamento ao tocar. Também relatou uma advertência infundada que sofreu:

[...] Já aconteceu de eu tentar segurar a bateria em um ritmo (manter a velocidade) e o diretor chegar e mandar eu ir com calma, sendo que tinha um cara do meu lado tocando do mesmo jeito e o diretor não falou nada com ele. Sendo que eu estava exatamente segurando a bateria para não cair (não diminuir a velocidade); daí ‘você’ não pode, mas o cara pode [...] (GABRIELA, 2019).

Polyana fala sobre a desconfiança que os homens têm acerca da capacidade das mulheres:

[...] Eles sempre duvidam da capacidade da mulher nesses naipes. Meu pai não acreditava que eu conseguiria desfilhar tocando surdo, meu marido não quis me ensinar por que achava que eu não iria conseguir... Sempre há uma dúvida: “será que ela sabe, será que ela finge?”. Mas, na rotina dos ensaios a gente consegue mostrar que consegue tocar tanto quanto eles, ou melhor que eles. Eles sempre duvidam (POLYANA, 2019).

Carolina, além de acreditar na existência da desconfiança dos homens em relação às ritmistas, também faz reflexões sobre as mulheres viverem prisioneiras do modelo masculino:

[...] Os homens duvidam mais da capacidade das mulheres. O que me preocupa é às vezes ‘você’ exigir que a mulher toque igual ao homem: você tem que aguentar

igual um homem, você tem que tocar igual um homem, você tem que ter uma postura mais masculinizada para poder se firmar naquela posição. Sinto muito: eu sou mulher, adoro usar salto alto, passar batom, adoro andar maquiada para tocar e consigo tocar tanto quanto um homem. **Então, eu não tenho que tocar como um homem, eu tenho que tocar como ritmista** (grifo nosso). Eu quero chegar nessa igualdade: ‘você é o que? Eu sou ritmista!’ A mulher não tem que tocar como um homem: ela tem que tocar bem (CAROLINA, 2019).

Beauvoir faz considerações que esclarecem as situações que as ritmistas experimentam: a “humanidade é masculina”, afirma a autora. Isso significa que a mulher não é definida por si só, mas sempre em relação ao homem. O homem é o “Um”, o “Absoluto”, o “Sujeito” no mundo que vivemos; as mulheres, não por escolha, mas por imposição do “Um”, é o “Outro”, uma figura que foi instituída pela negação do modelo primordial (BEAUVOIR, 1980). Donaldson (apud BEAUVOIR, 1980: p. 72) explica que, principalmente entre os psicanalistas, o homem é o ser humano e a mulher é definida como fêmea; nessa conjuntura a mulher imita o homem quando deseja ter uma conduta humana. Corroborando as falas dos autores acima, Irigaray afirma haver apenas um sexo, o masculino; e Wittig, que o masculino é sinônimo de universal (apud BUTLER, 2016: p. 45).

Quando perguntei sobre terem presenciado algum comportamento desagradável dos homens em relação às mulheres da Bateria, ou algum comentário que exprimisse dúvida acerca da competência musical delas, ou tentativa de depreciá-las, Polyana relatou uma experiência:

[...]Um ritmista pediu que eu passasse meu surdo para outro ritmista para fazer um desenho (“desenho” é um padrão rítmico pré-determinado para um naipe específico.) que eu ainda não sabia fazer. Não sei se foi por eu ser mulher [...] Mas, pra mim foi. Ele falou: ‘entrega o surdo pra ele porque ele sabe fazer’. Eu não entreguei e falei: não vou entregar porque quem toca terceira sou eu e não ele. Depois disso essa pessoa nunca mais falou nada [...] também não levo desaforo para casa (POLYANA, 2019).

Carolina amplia essa discussão e fala sobre a reação de algumas pessoas que não são componentes da bateria:

[...] Fica muito implícito quando dizem: ‘tem umas meninas enfeitando a bateria’; ou que acham bonito a sua participação porque você é uma mulher e não por quê você está tocando bem. Também acontece, quando eu estou tocando, que vem um homem querendo se esfregar em mim... será que ele faria isso com um homem que está tocando do meu lado? Eles não fazem gracinha com os homens que estão tocando, por que vêm fazer comigo? O que o autoriza a fazer isso comigo? (CAROLINA, 2019).

Em situações de constrangimento dentro da bateria, Carolina admite que a sua fala já foi motivo de piada:

[...] Comigo já aconteceu de eu dar uma opinião e parecer que fui considerada e, depois, a situação virar chacota: minha fala foi totalmente desconsiderada. Daí as

peças ficam sabendo dos comentários maldosos e vêm me informar sobre isso. Também sei que existem falas do tipo: 'você é mulher; você não aguenta'; 'mulher com canal no Youtube querendo ensinar a tocar? Fala sério!' (CAROLINA, 2019).

Perguntei às ritmistas, então, se elas acreditam que a opinião delas tem o mesmo valor que a opinião de um homem dentro da Bateria. Gabriela conta que em muitas ocasiões tentou alertar o Mestre sobre os erros de execução que percebia na Bateria e ela nunca era ouvida; então, na tentativa de ajudar o grupo, ela alertava um dos diretores que levava o problema para o Mestre. Em uma dessas ocasiões a bossa - que é um momento específico do samba enredo em que toda a bateria muda drasticamente de padrão rítmico - acabou sendo modificada. Sobre a mesma questão, Polyana revela suspeitar que a posição na hierarquia dentro da Escola pode trazer diferenças na forma de tratamento. Ela explica:

[...] Aí depende de quem é essa mulher, da história dela ali, das relações que tem ali, se a pessoa conhece essa mulher. Acho que é relativo. Eu já tive oportunidade de corrigir um homem e não fui recriminada e nem ofendida por isso, por que eram pessoas que me conheciam, **por eu ser casada com a pessoa que era diretor de terceira também** (grifo nosso)... Não sei se aceitaria se fosse uma pessoa que não me conhecesse (POLYANA, 2019).

Carolina afirma com segurança que a opinião das mulheres não tem o mesmo valor que a dos homens e aproveita para fazer uma análise:

[...] Eu quero crer que muitos homens ainda têm este comportamento porque ainda não lhes foi dada a oportunidade de refletir criticamente sobre essa situação. Eles vêm de uma repetição de conduta que cabe a nós quebrar um pouco isso. É uma tarefa difícil, cansa, mas, daí a gente olha uma menininha ali, te admirando, entortando a cabeça para conseguir te olhar, de boca aberta, a gente fala: hoje eu sou uma referência para essa futura geração (CAROLINA, 2019).

Essas reflexões retratam claramente a posição que os homens ocupam como o modelo, o "Universal", dentro da Bateria, e a mulher é vista como mera imitação, negação do modelo primordial; não competentes, enfim.

Beauvoir (BEAUVOIR, 1980) explica que, desde as sociedades primitivas até a revolução industrial, as mulheres estavam ainda muito limitadas pelas condições biológicas que implicavam na maternidade e - em muitos casos, mas não em todos - pelas condições físicas desvantajosas em relação aos homens. Neste período, enquanto os homens iam para as batalhas, conquistavam terras e riquezas, as mulheres, permanentes coadjuvantes, se dedicavam aos trabalhos domésticos, muito mais apropriados ao seu papel de mãe. No entanto, com o advento das máquinas e o surgimento dos métodos contraceptivos, e principalmente a partir do século XIX, as mulheres foram requeridas para o trabalho nas fábricas. Essa nova realidade acabou abrindo portas para um reposicionamento da mulher: trabalhadora remunerada e com certo controle de seu corpo, ela começa a pleitear novos direitos e condições de vida.

Diante das revelações e reflexões feitas pelas entrevistadas, percebemos que

ainda estamos, na Bateria da Jucutuquara, presos ao modelo pré industrial, quando há o entendimento de que as tarefas domésticas e familiares cabem somente à mulher. A fala da Carolina demonstra isso claramente:

[...] A Bateria reflete a sociedade. Por exemplo, se um casal da Bateria engravidar e tiver um filho, é fato que a mulher vai ficar em casa cuidando da criança para o marido poder ir para o ensaio. Eu quero que chegue o momento que o homem fale que os dois vão revezar nos cuidados da criança para que os dois possam continuar ensaiando. Eu quero que um dia isso seja o natural (CAROLINA, 2019).

Para encerrar a entrevista, eu pergunto às ritmistas sobre o que poderia ser feito para mudar esse atual cenário da participação feminina nas baterias a fim de aumentar o número de ritmistas mulheres, bem como valorizar a voz da mulher naquele espaço. Gabriela não consegue ver uma maneira para que isso aconteça; ela acredita que o homem não aceita a mulher. Polyana acredita que há falta de incentivo e vê a iniciativa das “Dandaras”, que é um grupo de mulheres ritmistas que busca promover espaço para o protagonismo feminino, (GSHOW, 2019) como uma forma de mudar o atual cenário. Ela também considera o fato que estamos vivendo um processo de transformação e que naturalmente esse panorama pode ser mudado. Carolina aproveita a pergunta para fazer uma ampla reflexão sobre o tema:

[...] Primeiro, precisamos do empoderamento da mulher como um todo dentro da própria sociedade; dela se sentir confortável para estar no lugar que quiser. No samba, na formação da futura geração, a mulher precisa entender que ela precisa transformar aquele conhecimento dela para outras e que ela agregando outras mulheres ela vai se tornar mais forte. Porque, por muito tempo, a mulher tem competido com a própria mulher - isso é uma imposição da própria sociedade machista –: o que faz com que a gente duele pela atenção masculina de um mestre, ou diretor, por exemplo. A mulher precisa entender que ela precisa trazer outras mulheres com ela. Os postos de poder, dentro da bateria, diretores, mestre, tem que olhar para a mulher e ver a necessidade específica dela, de uma orientação, de um trabalho físico, de reconhecer a necessidade de uma mulher precisar faltar por causa dos cuidados com os filhos. Mostrar igualdade no desempenho das funções, por exemplo, que na confecção das fantasias da bateria não sejam só as mulheres convocadas para a tarefa (CAROLINA, 2019).

E, semelhante a Beauvoir (BEAUVOIR, 1980: p. 21), que nos conclama a sairmos dos “trilhos”, para vermos com clareza, e não aceitarmos passivamente as noções de superioridade e inferioridade, Carolina assume a necessidade de fazermos o mesmo: abandonarmos o comodismo e lutar por uma transformação, mesmo que futura. Ela diz:

[...] Precisamos, também, partir para o sacrifício: ir pra lá, bater de frente, dizer o que quer e o que não quer; mesmo que eu não veja o resultado disso, preciso entender que estou plantando para as gerações futuras; tem que fazer escolinha, chamar as meninas e dar a elas a possibilidade de escolher tocar instrumentos da bateria e não apenas para ser passista e porta-bandeira; e que sejam apresentados todos os instrumentos para as meninas e não apenas os instrumentos tidos como femininos (CAROLINA, 2019).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta nossas percepções sobre as dinâmicas dentro da Bateria, as falas das ritmistas e as reflexões oriundas do nosso referencial teórico, podemos considerar que estamos em meio a um processo de transformação nos cenários das Baterias de Escolas de Samba e que ainda resta um longo caminho a percorrer no sentido de podermos vivenciar a participação das mulheres como um fator natural nestes ambientes. Cabe principalmente a elas o papel de questionadoras e transformadoras dessa conjuntura, criando entre si uma noção de identidade e fraternidade que esteve totalmente ausente (BEAUVOIR, 1980), até recentemente, das ambições femininas, e propulsione avanços na conquista de respeito, reconhecimento e igualdade de direitos e de protagonismo.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CABRAL, Sérgio. **Escolas de Samba do Rio de Janeiro**. São Paulo: Lazuli e Companhia Editora Nacional, 2011.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, **Região Metropolitana**. Página inicial. Disponível em: <<https://www.es.gov.br/turismo/regiao-metropolitana>>. Acesso em: 28 de junho de 2018.

GSHOW, **Em Movimento**. Página inicial. Disponível em: <<https://gshow.globo.com/TV-Gazeta-ES/Em-Movimento/noticia/samba-de-mulher-batucada-mobiliza-mulheres-no-es.ghtml>>. acesso em 04 de julho de 2019.

NETO, Lira. **Uma História do Samba: as origens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MONTEIRO, Lucas. **Carnaval Capixaba: histórias, honras e glórias**. Vitória: Ed. do Autor, 2010.

VIEIRA, Gabriela Bernardes Alexandre. **Entrevista concedida a Ângela Volpato Almeida em 10 de fevereiro de 2019**. Vitória. Arquivo em mp3. Enseada do Suá. A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice deste artigo.

DEL'ANTONIO, Polyana Paradizio Gomes. **Entrevista concedida a Ângela Volpato Almeida em 14 de fevereiro de 2019**. Vitória. Arquivo em mp3. Jardim da Penha. A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice deste artigo.

VIEIRA, Carolina Zanchetta. **Entrevista concedida a Ângela Volpato Almeida em 23 de março de 2019**. Vitória. Arquivo em mp3. Bairro de Lourdes. A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice deste artigo.

PROJETO “MÚSICA NA MATURIDADE” DA FAMES POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL LIBERTADORA POR MEIO DO CANTO CORAL E FLAUTA DOCE

Raquel Bianca Castro de Sousa

Faculdade de Música do Espírito Santo
Vitória – ES

<http://lattes.cnpq.br/4680152159048117>

Letir Silva de Souza

Faculdade de Música do Espírito Santo
Vitória – ES

<http://lattes.cnpq.br/6120555562268139>

RESUMO: Este trabalho é destinado aos educadores musicais, incluindo estagiários e participantes de organização social, que utilizam a música como ferramenta sócio-músico-educacional com idosos. A análise parte da premissa de que os idosos podem e devem fazer parte de ambientes de aprendizado, inclusive em meio acadêmico-musical. A velhice não é sinônimo de doença, nem de isolamento ou falta de ocupação. De maneira saudável, é possível renovar conceitos, mudar e melhorar valores e resgatar sonhos passados que não passaram da imaginação. Os relatos dos participantes envolvidos no projeto “Música na Maturidade” da Fames são confirmatórios aos dados empíricos já conhecidos. O trabalho trata também sobre a evolução da didática e como a música é oferecida numa nova linguagem com novas formas de alfabetização,

tornando o processo muito mais construtivo, criativo, contextualizado e lúdico. O canto e a prática da flauta doce fazem parte do processo de musicalização do projeto. O estudo mostra que cada aula se torna mais salutar e prazerosa devido à consciência corporal e vocal dos indivíduos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical; canto coral; flauta doce; maturidade.

“MUSIC AT FAMES MATURITY” PROJECT POSSIBILITIES OF A LIBERATING MUSIC EDUCATION THROUGH CHORAL SINGING AND RECORDER PLAYING

ABSTRACT: This project is intended for music educators, including interns and social organization participants, who use music as a social-musical-educational tool for the elderly. The analysis is based on the premise that older people can and should be part of learning environments, including in the academic-musical environment. Old age is not synonymous with illness, isolation or lack of occupation. In a healthy way, it is possible to renew concepts, change and improve values and rescue past dreams that were not fulfilled. The reports of the participants involved in FAMES’ “Music in Maturity” project confirm the already known empirical data. The work also deals with the

evolution of didactics and how music is offered in a new language with new forms of literacy, making the process a lot more constructive, creative, contextualized and playful. The singing and the practice of the recorder are part of the musicalization process of the project. The study shows that each class becomes healthier and more enjoyable due to the body and vocal awareness of the individuals involved.

KEYWORDS: music education; choral singing; recorder and maturity.

1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se que o número de idosos tem crescido significativamente a cada ano em nosso país. Segundo estatística do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, com base no Censo de 2016 o instituto mostra que, em 40 anos, a população idosa vai triplicar no país e passará de 19,6 milhões (10% da população brasileira), em 2010, para 66,5 milhões de pessoas, em 2050 (29,3%). Em 2030, acontecerá uma virada no perfil da população, os brasileiros com 60 anos ou mais de idade vão ultrapassar o de crianças de 0 a 14 anos. Ou seja, daqui alguns anos, os idosos chegarão a 41,5 milhões (18% da população) e as crianças serão 39,2 milhões, ou 17,6%, segundo estimativas do IBGE, fato que demonstra uma urgência de políticas públicas educacionais voltadas às necessidades específicas desses cidadãos, promovendo, assim, melhor qualidade de vida.

Essa reflexão sobre a situação do idoso se faz necessária. Infelizmente, há um pensamento arraigado na sociedade que considera que “aquele que entra no período do envelhecimento é automaticamente identificado como pessoa em período de decadência física e, por isso, deve se afastar das relações sociais”. O presente trabalho busca contribuir, portanto, para mudança de pensamento, pois acredita-se numa ressignificação da velhice, com possibilidade de mais saúde e estética, inclusão social, oferta de produtos e serviços para os idosos.

Nesse contexto é que podemos afirmar que a música pode atuar preponderantemente na sociedade. De acordo com Gainza (1988) “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro”. Da mesma maneira, Fonterrada afirma que:

[...] compreender que a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades com o propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora essa seja uma parte importante de sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical (FONTERRADA, 2008, p. 117).

A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável. Também está presente nas mais variadas formas e funções da sociedade, ou seja, a música pode

se tornar presente em diversos segmentos sociais. Nesse aspecto, Alan Merriam em seu livro *The Anthropology of Music* (1964), define a música como um meio de interação social, produzida por pessoas para outras pessoas; o fazer musical é um comportamento aprendido, através do qual sons são organizados, possibilitando uma forma simbólica de comunicação na inter-relação entre indivíduo e grupo (MERRIAM, 1964, *apud* GONÇALVES, 1997). Merriam enumera dez funções sociais da música: expressão emocional; prazer estético; divertimento e entretenimento; comunicação; representação simbólica; reação física; impor conformidades às normas sociais; validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; e contribuição para a integração da sociedade.

2 | A EDUCAÇÃO MUSICAL PARA IDOSOS

Apesar de tantos esforços para a implantação do canto orfeônico, idealizado por Villa-Lobos no governo de Getúlio Vargas, a música oferecida nos conservatórios não tinha o mesmo prazer, o encantamento e o forte apelo emocional que os estudantes sentiam quando faziam música em casa, nas ruas, em festas ou nas igrejas. A metodologia usada nessa época era ainda muito tecnicista, exaustiva e com baixa qualidade musical. Eram imposições feitas por professores que valorizavam a transmissão de conhecimentos rígidos e sem a interferência do aluno. Esses alunos que buscavam desenvolver suas capacidades musicais muitas vezes, infelizmente, desistiam. Com a evolução da didática, a música é oferecida numa nova linguagem, com uma alfabetização muito mais construtiva e com atividades funcionais, comunicativas, contextualizadas, lúdicas e prazerosas.

Segundo Marcelo Caires Luz, gerontólogo e educador musical, “os níveis de demência cognitiva em idosos é estabilizado e, em muitos dos casos, até revertido do estado constatado a partir dos seis meses de atividades de prática ou aprendizagem musical.” Desse modo, considera-se que a música na terceira idade possibilita um vasto campo investigativo para o desenvolvimento de pesquisas na área da música, considerando que ser idoso não significa que a capacidade de aprendizagem não exista mais. Ao contrário, resgate da autoestima, a alegria, o prazer de falar e ser ouvido são probabilidades para uma vida plena.

Quando pensamos em musicalizar idosos, precisamos ter em mente que esse processo de ensinar é somar conhecimento musical aos que os alunos já possuem, e nunca pensar que se está partindo do zero, porque o zero na educação de idosos não existe. Esse pensamento pode ser estendido para outras atividades também: numa atividade em que todos participem juntos, em que se priorize a atividade em equipe para que, com isso, a integração, disciplina e organização sejam muito mais valorizadas. Devido a esse pensamento de grupo, chegou-se ao canto coral e a prática de conjunto em nosso projeto.

Um dos objetivos do projeto é aplicar uma proposta metodológica de Educação Musical que possa desenvolver habilidades de sensibilização e alfabetização da linguagem sonora com indivíduos da terceira idade por meio do canto e da flauta doce. Tocar um instrumento musical propõe uma atividade mental intensa e um desenvolvimento sensório motor de qualidade superior. Cantar, em especial, proporciona melhoras na condição respiratória; resgata a boa dicção, a ressonância, a articulação, a flexibilidade, a extensão e a projeção vocal, além, é claro, da tonicidade da musculatura facial - essencial à boa comunicação. Além de realizar um trabalho de desenvolvimento da percepção auditiva utilizando voz; também se faz necessário estimular a memória por meio de exercícios de imitação rítmica e melódica; proporcionar maior consciência corporal por meio de exercícios de respiração, relaxamento, lateralidade, alongamento e aquecimento corporal; trabalhar a coordenação motora por meio da flauta doce, danças e jogos sonoros; trabalhar conceitos de análise e apreciação musical, como dinâmica, fraseado, estilo, andamentos, e outros, ou seja, partindo da vivência musical dos participantes. As pesquisas também mostram que a aprendizagem musical contribui ao desenvolvimento matemático, da memória, da escuta, da comunicação e do emocional.

No processo de Educação Musical, os alunos vão construindo passo a passo a representação mental e abstrata dos elementos de uma linguagem musical que tem como fundamentos: a vivência sensorial, corporal e auditiva dos elementos musicais, a experiência musical ativa, a compreensão estrutural e a exploração musical expressiva uma herança deixada pelos pedagogos musicais como Dalcrose, Willems, Kodaly, Orff, Martenot, Mursell e outros.

Willems, por exemplo, explicita sua ideia de forma muito interessante quando coloca que a música enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, junto com a melodia e a harmonia. Também alega que música eleva o nível cultural dos participantes do seu estudo e dá alegria ao ouvinte, ao executor e ao compositor. Defende que a vida interior dos que fazem música é muito mais intensa e favorece algumas virtudes principais das faculdades humanas como: vontade, sensibilidades, amor, inteligência e imaginação criadora, e acrescenta que “a música é encarada quase unanimemente como fator cultural indispensável” (Luz). Pesquisas na área da musicoterapia têm indicado que a música é capaz de aperfeiçoar diversas habilidades sensório-motoras (aprimoramento da coordenação motora fina – a dos dedos das mãos), cognitivas (aumento da capacidade de concentração e de memorização), sociais (interação e comunicação com o grupo) e emocionais.

3 | O CANTO CORAL E A FLAUTA DOCE

Soares discursa de maneira bem enfática o tema “ensaio de coral”. Acredita-se que essa dinâmica coletiva é essencial para o desenvolvimento do grupo. Cada

participante do grupo com sua atitude individual faz com que o conjunto de regras do “jogo” funcione muito bem. O canto coral e a prática de conjunto são disciplinas relevantes que fazem parte do processo educacional e social. Tem como propósito o desenvolvimento do raciocínio, sensibilidade rítmica e auditiva, percepção e coordenação motora e a concentração. Nota-se, também, que quando esse trabalho de grupo é realizado por meio de uma prática bem conduzida e orientada, o resultado é uma integração acentuada entre os participantes, e, além disso, os conhecimentos adquiridos influenciam na apreciação artística, independentemente da faixa etária, da cultura, da escolaridade ou da posição social. Por meio da prática de conjunto e do canto coral, é possível abranger formações instrumentais variadas que beneficiem a criação de arranjos que os próprios alunos podem elaborar e executar.

Diante disso, o cenário da flauta doce na Faculdade de Música do Espírito Santo é bem relevante e propício para o ensino, pois já está bem consolidado devido aos vários cursos da instituição e professores que usam o instrumento há muitos anos. A flauta foi um dos primeiros instrumentos da humanidade e assim como as inúmeras invenções humanas, as flautas também passaram por um longo e lento processo evolutivo através dos séculos. Muitos povos têm suas próprias versões do que chamamos de flauta, cada uma com seu próprio formato, material e afinação. Hoje, para o que chamamos de música ocidental, herdamos um instrumento de grande importância para a performance e para o ensino de música: a flauta doce.

Há aproximadamente quarenta anos se deu o início do estudo da flauta doce no estado do Espírito Santo com a vinda do Maestro Vitor Marquez Diniz. Nessa época, iniciamos a carreira como educadoras musicais na cidade de Vitória. A flauta doce era um instrumento pouquíssimo utilizado, mas, por meio do maestro português, ela pôde exercer um papel eficaz no aprendizado de música.

Vários fatores contribuem para que a flauta doce seja um dos melhores instrumentos de musicalização. O primeiro fator é que ela é extremamente leve, barata, e por isso pode ser adquirida por pessoas de várias condições sociais, além de ser fácil de transportar e anatomicamente compatível com pessoas de todas as idades. Ela também permite aulas em grupo, o que é mais prazeroso e estimulante para o aluno iniciante, pois em pouco tempo já podem tocar a duas vozes e até mesmo incluir percussão corporal e instrumental nas dinâmicas da classe. Outro fator importante para o aprendizado musical é que a flauta doce, por ser um instrumento monofônico, contribui para que o aluno construa um ouvido mais afinado. Depois de todos esses anos utilizando a flauta nas aulas de iniciação musical, pode-se perceber que os alunos atingiram um nível de afinação grande e muito superior em relação aos que não tiveram essa base. A flauta é também muito importante do ponto de vista fisiológico, por ser um instrumento de sopro, e de certa forma simples, que nos permite trabalhar a respiração intercostal e abdominal intensamente. Dessa forma, levamos mais ar para o cérebro, promovendo em longo prazo a melhoria da memória, o relaxamento do corpo e até mesmo ajudando a prevenir doenças. O uso da flauta

doce no processo educacional estimula e promove o ensino, traz a teoria para a prática de uma forma simples, tangível e faz a música ser mais facilmente compreendida por crianças, adultos e idosos.

Diante dessa abordagem participamos, a partir do segundo semestre de 2010, do projeto “Música na maturidade”, implementado na Fames, juntamente com a professora Letir Silva, que na época começou o projeto com apenas 20 alunos, cujas disciplinas eram bem direcionadas para flauta doce e a teoria musical. Em 2014, o projeto tomou dimensões e possibilidades maiores com a vinda de novos professores. A maioria dos alunos reside na Grande Vitória, exceto duas alunas que residem nos municípios de Santa Tereza e Guarapari-ES. Em 2017, o projeto obteve novo crescimento, pois passou a contemplar em média 100 alunos com a faixa etária de 57 a 89 anos, e teve outros colaboradores de flauta doce, musicalização, prática de conjunto e coral, dois professores acompanhadores que auxiliam nas aulas de coral e prática de conjunto, uma fonoaudióloga e três monitores.

O trabalho que consideramos significativo, que está sendo desenvolvido na Fames, tem despertado grande interesse em muitos idosos que procuram a instituição, mas que muitas vezes não podem ser aceitos porque a instituição já atingiu a lotação máxima de alunos. Conhecendo a realidade brasileira, percebemos que seria preciso minimizar a exclusão musical desses idosos, oferecendo-lhes acessos a uma educação mais informal por meio de secretarias de ação social, em busca de resgatar indivíduos de situações de risco, de doenças, de epidemias, de depressões e muitos outros problemas. Essas instituições deveriam melhorar a condição do idoso ofertando melhores condições de vida, proporcionar a continuidade do processo de aprendizado, de produção e um pleno funcionamento das habilidades físicas e mentais. Talvez, com essas ações, o “ser idoso” ultrapasse a lógica do confinamento, do jogo de bingos, dominós e damas na praça, ou aos chás beneficentes. É necessário que eles tenham uma mente voltada para atividades criativas e prazerosas.

4 | RELATOS DA PESQUISA

Em novembro de 2016 foi realizado com o grupo “música na maturidade” uma avaliação descritiva com perguntas pré-estabelecidas, onde os alunos relataram seus pensamentos de maneira livre. Diante dessa avaliação, haveria condições de ter um *feedback* do caminho percorrido desses anos de existência e de como poderia planejar o futuro.

Um dado relevante dos participantes para ser registrado é o da escolaridade. Veja: 19,11% realizaram o curso de pós-graduação, 16,17% completaram a faculdade, 44,11% fizeram o segundo grau completo, 17,64% terminaram o primeiro grau e apenas 2,47% tem o primeiro grau incompleto. Isso mostra que o nível de escolaridade dos alunos é bem heterogêneo, o que não impede em nada a convivência dos

participantes. Não divulgamos os nomes dos participantes e limitamo-nos à idade de cada um. A seguir, alguns depoimentos no que se refere à importância dos projetos educacionais e sociais que utilizam a música como ferramenta na vida dos indivíduos da maturidade:

[...] Importantíssimo. A música traz equilíbrio, harmonia e possibilidades de convívio social que contribuem para a valorização dos indivíduos em idade madura. Reflete verdadeira terapia ocupacional com sadios resultados nos aspectos físicos, mentais e sociais dos participantes (55 anos).

[...] Sim, nunca pensei que, nesta altura de minha vida eu fosse participar de um projeto desta natureza, agradeço a Deus e as professoras, e todo mundo envolvido neste projeto (73 anos).

[...] Sim é muito importante. É como se fosse uma terapia. Eu me sinto muito importante por fazer parte desse grupo (65 anos).

[...] Sim, eu não consigo viver feliz sem a música. Se não existisse este projeto, talvez eu não estaria aqui. Aos 29 anos passados tentei entrar para o campo do estudo da música, e não foi possível. Hoje, sem a música, talvez já não seria o que sou (86 anos).

Podemos observar o que significa para os alunos participar desse projeto “música na maturidade” da Fames:

[...] Significa desenvolver um pouco a minha musicalidade, possibilitando um contato com essa bela arte que foi estranha durante toda a vida e através dela, pude conhecer pessoas e desenvolver reações sociais num universo completamente novo para mim (55 anos).

[...] A motivação pelo aprendizado, a socialização nos traz alegria de viver (66 anos).

[...] Este projeto me trouxe mais vida, melhor convívio com pessoas de todos os níveis e conhecimentos. A música para mim já é um projeto de vida. Eu apesar da idade me sinto hoje uma pessoa mais feliz (graças a este período que aqui estou) (86 anos).

[...] Faz-me vibrar com intensidade.

[...] Muito, se não fosse através desse projeto nem sei o que seria de mim, morando sozinha, sem motivação pra nada. Quando vim pra Fames, rejuvenesci 20 anos, passei a ser outra pessoa, graças a Deus (81 anos).

[...] Esse projeto contribuiu para que eu pudesse ficar mais desinibida, porque me acho muito fechada e muitas vezes nem sei falar o que precisa (87 anos).

[...] Com esse projeto, eu descobri meu lugar no mundo, num momento tão difícil. Quando tudo parece desabar, o importante é decidir. Eu decidi ser feliz no projeto “Música na Maturidade” (74 anos).

Os integrantes do projeto puderam relatar quais são as contribuições do projeto na vida deles:

[...] Há 20 anos atrás estudei aqui, mas devido ao trabalho e filhos pequenos

tive que abandonar. O ano passado descobri através de uma amiga o projeto. Foi uma benção. Através dela conheci vocês professoras que nos traz conhecimento com grande dedicação e carinho (72 anos).

[...] Mudou tudo em minha vida. Não tinha amigos, agora tenho. Não saia de casa, agora espero as segundas e quartas com alegria, porque sei que vou tocar, cantar e ver amigos (82 anos).

[...] Eu estou aprendendo, tentando aprender teoria musical, onde tenho dificuldade em colocar no papel o que tenho no meu coração e na cabeça. Eu estou sempre a criar e nas aulas tive muitas oportunidades em estar tentando colocar no papel o que tenho de música dentro de mim (74 anos).

[...] Percebo que meu nível de ansiedade reduziu, sinto-me mais confiante e corajosa, constato que ler uma partitura não é um “bicho de 7 cabeças”, já consigo impostar minha voz e sei que preciso ser mais disciplinada e estudar mais (68 anos).

[...] Para mim está sendo muito bom. Melhorei muito o meu relacionamento com meus filhos, com meus vizinhos e etc. A música é como um remédio quando estou com problemas, eu começo a cantar, parece que tudo passa, pretendo continuar se for da vontade de Deus e melhorar sempre (64 anos).

Quando perguntados se a proposta do projeto está de acordo com as expectativas, responderam:

[...] Completamente. Um projeto exemplar de extensão acadêmica da Fames cujo foco tem sido a difusão da música em indivíduos já maduros, tendo como reflexão sua valorização, desenvolvimento da autoestima e inclusão social (56 anos).

[...] Tem me ajudado bastante a cortar as amarras com as perdas e assim me sentir mais feliz e confiante (66 anos).

[...] Aprendizagem. Disciplina. Conhecer o novo. Realizar uma meta que estabeleci ao me aposentar em 2013 (60 anos).

[...] Supera minhas expectativas. Vai muito além porque me faz voltar à adolescência quando estudava Canto Orfeônico com uma também grande mestra e artista (72 anos).

[...] Ultrapassaram. Eu não pensei que seria tão prazeroso e gratificante, principalmente a minha saúde (78 anos).

[...] Sim... até além, porque vim para cá achando que ia cantar (apenas) e estou até aprendendo a tocar flauta e ler partituras... Antes, pensava que seria mais um espaço de convivência... e o é, mas é, de fato, um espaço de aprendizagem (68 anos).

Nos últimos cinco anos, são realizados a cada ano recitais na Fames, apresentações em asilo, também em lugares variados, em algumas datas comemorativas, e concerto de encerramento das atividades em teatros da cidade, com a participação dos estudantes nas disciplinas de prática de conjunto e canto coral. A cada ano, novos desafios se apresentam e, nos inúmeros compromissos do dia a dia, vamos tentando realizar sonhos.

5 | CONCLUSÃO

No ano de 2016, gravamos um clipe “Sementes do amanhã” que retratou o perfil do grupo, fruto de um trabalho de equipe entre as instituições do estado.

Em 2017, planejou-se a realização do musical “É preciso saber viver” para o projeto “Música na maturidade”. Quando começou o esboço de algumas ideias do espetáculo, imaginou-se músicas que fizessem parte do cotidiano dos participantes, seja remetendo ao passado, seja fortalecendo o momento atual, contudo, que fosse num formato de musical. Assim, tinha que obrigatoriamente deixar as partituras de lado e decorar o texto cantado e tocado. Não foi uma jornada fácil, pois tivemos que lutar contra muita resistência como: “não consigo decorar; já tenho muita idade para isso; isso não vai dar certo; e ainda tenho que representar”? Ultrapassada essa etapa, pode-se dizer que o musical “É preciso saber viver” é fruto de muito trabalho, realizado por um grupo de pessoas idosas extremamente queridas e sábias, e mais: que adoram desafios.

Rubem Alves consegue colocar em palavras de maneira simples o conceito da educação musical atual que rege a música no processo educacional, reflita:

[...] se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesmo me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas e as cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (ALVES, 2008, p.103).

Concluimos afirmando que o projeto “Musica na maturidade” pode mostrar às pessoas que é possível “o fazer musical” com idosos. Os questionários foram respondidos por 72 alunos no ano de 2016, e, em unanimidade, disseram que o projeto tem trazido bem-estar físico e mental a vida no cotidiano. Ao ler as respostas, pode-se compreender o quanto essa ocupação intelectual dos estudantes tem sido benéfica e salutar. O resgate da autoestima dos idosos, o prazer de se expressar e ser ouvido, a alegria e a descoberta do novo os torna muito mais gratos. É gratificante perceber que na vida, apesar das pedras no caminho, apesar das flores que tem espinhos, há sempre a opção de escolher o melhor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. Editora Planeta do Brasil, 2008.

BUENO, M. R. **A flauta doce em um processo de musicalização na terceira idade**. Dissertação de Mestrado. UFG, Goiânia, 2008.

FERNANDES, José Nunes. **Educação Musical**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**.

2. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Interdisciplinaridade, música e educação musical**. OPUS – Revista Eletrônica da ANPPOM, v. 16, n. 1, p. 30-47, Jun. 2010.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GONÇALVES, Lília. **O desenvolvimento musical na infância: algumas considerações**. Revista de Pesquisa Musical, Música Hoje, n.4, p. 64-68, 1997.

KAIRÓS. **Gerontologia educacional**. Ano 1, v.4 n.1. São Paulo: EDUC, 1998.

LUZ, M. C. **Educação Musical na Maturidade**. São Paulo: Editora Som Ltda, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

CANÇÕES PARA EMBALAR O SONO: UMA PESQUISA SOBRE OS ACALANTOS

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul –
Departamento de Música

Montenegro – Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/8275456979754488>

RESUMO: Este artigo apresenta alguns resultados da investigação sobre os acalantos, iniciada na década de 1980, com a premiação no “Concurso Jovem Pesquisador/1988”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e continuada ao longo dos anos. Na ocasião, os objetivos foram constatar a vigência das práticas de acalantos no Rio Grande do Sul, além de coletar, transcrever para partitura musical e analisar técnico-musicalmente essas canções presentes no ato de embalar. Atualmente, a pesquisa objetiva aprimorar a análise dos acalantos, buscando, além dos elementos musicais, as interfaces não formais entre esta prática cultural e as relações que se estabelecem no âmbito em que ocorrem, transversalizando com a Educação Musical. No presente texto são apresentados alguns dados da pesquisa, incluindo caminhos metodológicos percorridos, aspectos históricos dos acalantos, suas características, bem como a importância dessa prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical, Música na Infância, Musicalidade.

SONGS TO PUT TO SLEEP: A RESEARCH ABOUT LULLABIES

ABSTRACT: This article presents some results of the research about lullabies, begun in the 1980s, awarded in the “Young Researcher Contest/1988”, of the Federal University of Rio Grande do Sul, and continued over the years. At the time, the objectives were to verify the validity of the practices of lullabies in Rio Grande do Sul, besides collecting, also transcribing for musical score and analyzing technically-musically these songs present in the act of lulling. Currently, the research aims to improve the analysis of lullabies, seeking, beyond the musical elements, the non-formal interfaces between this cultural practice and the relationships that are established in the context in which they occur, transversalizing it with Music Education. In this paper some research data are presented, including the methodological paths taken, the historical aspects of the lullabies, their characteristics, as well as the importance of this practice.

KEYWORDS: Music Education, Childhood Music, Musicality.

1 | INTRODUÇÃO

Em meados de 1988 desenvolvi uma investigação sobre os acalantos, sendo que

pude contar com o financiamento da mesma, através da premiação no “Concurso Jovem Pesquisador”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na ocasião, os objetivos do trabalho foram constatar a vigência das práticas dos acalantos no Rio Grande do Sul, além de coletar, transcrever para partitura musical e analisar técnico-musicalmente as canções praticadas no ato de embalar. Esse trabalho, em diferentes dimensões, teve suas conclusões apresentadas anteriormente (WOLFFENBÜTTEL, 1995, 1991, 1989).

Atualmente, continuo a pesquisar sobre os acalantos e busco aprofundar os conhecimentos sobre os elementos musicais presentes neste gênero musical e estabelecer interfaces com a Educação Musical.

Neste artigo apresento alguns resultados desta pesquisa, incluindo os caminhos metodológicos percorridos, os aspectos históricos dos acalantos, suas características, bem como a importância dessa prática na vida das pessoas.

2 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos trilhados para a realização desta pesquisa incluíram o levantamento bibliográfico, o qual foi a etapa inicial, objetivando um esclarecimento quanto ao tema em estudo; além disso, esse levantamento serviu como ponto de partida acerca dos modos pelos quais a temática tem sido abordada pelos demais pesquisadores. Salientou-se o parco número de estudos a respeito.

Posteriormente, realizei um levantamento das partituras musicais existentes de acalantos, ou com os nomes correlatos, eruditos ou populares, como cantigas de ninar, nana nenê, entre outros, buscando conhecer a produção artístico-musical a partir desse gênero musical.

Encontrei aproximadamente 97 partituras musicais de compositores eruditos – incluindo os brasileiros e estrangeiros, e oito composições de acalantos populares.

A coleta dos dados empíricos, quais sejam, os acalantos praticados no âmbito familiar, foi realizada em 15 cidades do estado do Rio Grande do Sul, quais sejam, Canoas, Estrela, Gravataí, Lajeado, Montenegro, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas, Porto Alegre, Rio Grande, Santo Ângelo, São Luis Gonzaga, Torres, Tupanciretã e Uruguaiana. Nesta etapa da coleta dos dados registrei 61 acalantos.

Após a coleta dos dados tive o cuidado de elaborar o registro gráfico das melodias, realizando a transcrição musical para partitura musical. Este procedimento possibilitou as etapas posteriores da pesquisa, caracterizadas pela análise técnico-musical e caracterização dos acalantos no Rio Grande do Sul. Na atualidade da pesquisa, transversalizo os dados, estabelecendo interfaces com a Educação Musical.

Apresento, a seguir, os aspectos históricos dos acalantos, cujas informações foram obtidas no início da pesquisa constituindo-se, à época, o referencial teórico-analítico da mesma.

3 | ASPECTOS HISTÓRICOS DOS ACALANTOS

De um modo geral os acalantos são pequenos trechos musicais com uma letra singela, própria para embalar crianças, fazendo-as adormecerem. A melodia é muito simples, sendo uma das formas mais rudimentares de canto. Conforme Câmara Cascudo, é o nome que se dá a pequenas e simplórias canções, que por força da tradição, os adultos cantam baixo para acalmar os bebês, de forma propositalmente suave, doce e por vezes repetitiva, para induzir o sono (CÂMARA CASCUDO, 1984). Para se referir a esse tipo de canção existem, também, outros termos, como cantigas de embalar, cantigas de berço, acalento, canto de berço, dorme nenê e nana nenê (WOLFFENBÜTTEL, 1995, 1991, 1989).

Entretanto, não somente no Brasil podem ser encontrados os acalantos. Praticamente em todo o mundo, incluindo povos primitivos, essas cantigas podem ser encontradas. De acordo com o país ou região, os nomes apresentam-se diferentemente. Dentre as diversas localidades, podem ser encontradas as seguintes denominações para os acalantos: *wiegenlied* ou *wiegenganz*, na Alemanha e Holanda; *liulkova piesen*, na Bulgária; *lulle*, na Dinamarca; *canción de cuña*, *coplas de cuña*, *nanas*, na Espanha; *lullaby*, nos Estados Unidos; *berceuses*, *endormeuses*, na França; *lullaby*, na Inglaterra; *ninne nannes*, na Itália; *wiegenganz*, na Macedônia; cantiga de *macuru*, no idioma Nheengatu; *kalebka*, na Polônia; cantigas de *arrolar* ou de embalar, em Portugal; *bresarella* ou *bresarello*, no Provençal Moderno; *cântec de légan* (*léagan*), na Romênia; *kolybélhnaia*, na Rússia; e *lulla*, na Suécia (WOLFFENBÜTTEL, 1995).

Quanto à historicidade dos acalantos no Brasil podem ser observadas raízes de diversos povos. Opto, no entanto, neste artigo, por apresentar as influências portuguesas, africanas e indígenas. Segundo Almeida (1942), a maior parte dos acalantos brasileiros são oriundos de Portugal, passando por diversos lares do país, sendo transmitidas oralmente. Essa contribuição pode ser notada, principalmente, nas referências a seres fantásticos, como a cuca – personagem mítico de Portugal – e as figuras ou santos religiosos, como a Nossa Senhora, São José, Menino Jesus, dentre outros.

Os acalantos são, muitas vezes, trechos ou variantes de outras canções. Pode ser entendido a variante como a mesma canção existente em diversas localidades geográficas, porém modificada em algum aspecto, apresentando características próprias de cada local. Além disso, os acalantos podem se apresentar como canções populares, cantos de igrejas ou mesmo parlendas infantis adaptadas para serem entoadas como acalanto. Essas parlendas são, na sua maioria, de influência portuguesa, como já referido; constituem-se de pequenos versos, de cinco ou seis sílabas, servindo para entreter, acalmar, divertir, para escolher que deve iniciar o jogo ou para escolher os participantes da brincadeira. Um exemplo bastante conhecido no Brasil é a fórmula de escolha “Um, dois, feijão com arroz, três, quatro, feijão no prato...”.

Contudo, a influência portuguesa não foi exclusiva nos acalantos brasileiros. Os povos africanos também contribuíram muito para a caracterização desse gênero

musical no Brasil. Diversas pronúncias foram modificadas durante a prática dessas cantigas para os filhos dos senhores, como a palavra *filho*, ao invés de *filho*, entre outras modificações nas letras (FREYRE, 1987).

As palavras onomatopaicas, ou seja, aquelas que imitam o som natural da coisa significada, bem como as palavras africanas, como *tutu*, *angu*, *cururu*, *sururu*, *calunga*, também estão muito presentes nos acalantos brasileiros. Dessa forma, as mães pretas embalavam os filhos dos senhores, sendo esta uma contribuição que permaneceu muito presente no Brasil, transmitida a diversas gerações (FREYRE, 1987).

Na cantiga de ninar *Tutu marambá*, encontrada em quase todo o Brasil, constata-se a presença do *Tutu*, animal informe e negro. Não há nenhuma referência à sua aparência; no entanto, ao ser mencionado o seu nome, as crianças ficam com medo e dormem. Conforme Câmara Cascudo (1983), a palavra *tutu* é uma corruptela de *quitutu*, do idioma quimbundo ou angolês, que significa papão ou ogro. Correlatamente decorrem os sinônimos temível, poderoso e assustador. Possui muitos nomes, correndo os Estados e com as naturais adaptações locais, como *Tutu-Zambê*, *cambê* ou *zambeta*, o *Tutu-Marambaia* ou *Marabá*, ou *Tutu-do-Mato* e daí o *Bicho-do-Mato*.

Além de *tutu*, outros seres mitológicos estão presentes nos acalantos e nas histórias infantis, como a *cuca* - ou *coca*, e a *bruxa*, entre outros.

As cantigas de ninar indígenas são, também, extremamente fascinantes. Muito carinhosos, os índios, ao acalantar seus filhos, costumam proceder de modo característico e amoroso, o que influenciou marcadamente o Brasil (FREYRE, 1987). Câmara Cascudo (1984) referia-se à contribuição indígena, exemplificando com uma cantiga de ninar de origem tupi, na qual se solicita emprestado ao *Acutipuru* o sono ausente ao *curumi*. Nos versos da cantiga *João Curututu* são encontrados diversos termos de origem tupi-guarani, como *curututu* – manto feito com fibra de urtiga grande; *murundu* – montículo de terra; e *calundu* – irritabilidade, cabeça esquentada.

*João Curututu
de trás do murundu
vem pegar nenê
que está com calandu.*

Outro acalanto indígena digno de registro é o conhecido *Sapo Cururu* que, em tupi, significa sapo grande:

*Sapo Cururu
na beira do rio
quando o sapo grita.
Oh! Maninha!
É porque tem frio.*

Além dos portugueses, africanos e indígenas, também tivemos contribuições de

alemães, italianos, espanhóis, povos latino-americanos, franceses, americanos, entre outros. Neste artigo, como dito anteriormente, foram tratadas as contribuições iniciais, à guisa de caracterização histórica. São apresentadas, a seguir, as características dos acalantos.

4 | CARACTERÍSTICAS DOS ACALANTOS

Para a análise das características dos acalantos, foram selecionados aspectos não musicais e musicais. Assim, neste artigo, são tratados a emissão vocal, o caráter e algumas características musicais.

4.1 Quanto à Emissão Vocal

Como já referido anteriormente, a melodia dos acalantos é bastante simples podendo, às vezes, ser inventada e improvisada por quem acalanta. Além disso, a canção também pode ser entoada sem a letra original, utilizando outros recursos para a emissão do som da melodia. Dentre as diferentes modalidades que as cantigas podem ser entoadas encontram-se as melopéias e as cantigas em *boca chiusa*.

A forma de cantar os acalantos em melopéia consiste na emissão das melodias com vogais, como *a*, *o* e *u*, dentre as mais encontradas maneiras de melopéia. A modalidade de entoação em *boca chiusa* apresenta-se com a vocalização das melodias sem palavras, com a boca fechada, os lábios cerrados, mas os dentes ligeiramente afastados (WOLFFENBÜTTEL, 1991).

4.2 Quanto ao Caráter

Quanto ao caráter, os acalantos podem ser classificadas em religiosos ou mitológicos.

Enquadram-se nas cantigas de caráter religioso aquelas que se referem a personagens religiosos, como os santos – Menino Jesus e Nossa Senhora, por exemplo – anjos e personagens angelicais.

Uma particularidade quanto ao caráter religioso é mencionada por Freyre (1987). Para o autor, uma das características da cultura brasileira é a proximidade com os santos e as pessoas já falecidas. À época, santos e mortos já faziam, de certo modo, parte da família. Nos acalantos portugueses e brasileiros, as mães não hesitavam em fazer dos seus filhos espécies de irmãos mais moços de Jesus, com direitos aos cuidados de Maria, às vigílias de José e às patéticas da vovó Sant’Ana, por exemplo. A São José encarregava-se com a maior sem-cerimônia de embalar o berço ou a rede da criança. É o que demonstra o trecho do acalanto, a seguir:

*Embala, José, embala
que a Senhora logo vem
foi lavar seu cueirinho*

Nos acalantos de caráter mitológico encontram-se presentes seres fantásticos que vêm ameaçar as crianças, caso estas não adormeçam, ou demorem a adormecer. Muitos desses acalantos mitológicos têm origem portuguesa, mesmo que sejam modificados pela natural dinâmica destas manifestações em uma sociedade.

4.3 Quanto às Características Musicais:

A análise dos acalantos incluiu diversos aspectos técnico-musicais. Aqui são apresentados aqueles considerados mais relevantes para os objetivos deste artigo, que são o andamento e a dinâmica.

O andamento, ou o grau de maior ou menor velocidade na execução de uma música, é um fator preponderante e característico nos acalantos, além do que é o responsável, por assim dizer, pelo adormecimento da criança, objetivo precípuo deste gênero musical. Normalmente, a velocidade é o aspecto mais importante presente nesses cantos; os acalantos são lentos e essa característica resulta a monotonia necessária ao adormecimento das crianças. Grande parte das cantigas coletadas na pesquisa possuem andamentos lentos ou, no máximo, moderados (WOLFFENBÜTTEL, 1991).

A cantiga Senhora Sant'Ana é um exemplo de acalanto mais lento. Quando foi coletada, sendo entoada pelas famílias, normalmente era entoada em uma velocidade média de 72 batidas por minuto (bpm), sendo classificada como andante.

Apresenta-se, a seguir, o acalanto “Senhora Sant’Ana”:

SENHORA SANT'ANA

Andante $\text{♩} = 72$



Se- nho- ra Sant' A- na na bei- ra do
rio, la- van- do os pa- rú- nhos de seu ben- to
fi- lho, se- nho- ra la- va- va, São Jo-
sé es- ten- ci- a, e o me- ni- no cho- ra- va do
frio que fá- zi- a. Não cho- res me- ni- no não
cho- res meu a- mor, que as fá- cas que cor- tam dão
cor- tes sem dor.

Exemplo Musical 1: Acalanto “Senhora Sant’Ana”.

Outro acalanto que, normalmente, é entoado em velocidade mais lenta é denominada Mãezinha do Céu. Quando a conheci, por meio de uma entrevista com uma mãe que a entoava para sua filha, ela a cantou mais lentamente, com uma velocidade média de 60 bpm, ou seja, em um andamento lento, o adágio.

Interessante que ambas as cantigas, Senhora Sant’Ana e Mãezinha do Céu têm um cunho religioso, característica essa presente em muitos dos acalantos brasileiros.

MÃEZINHA DO CÉU

Adagio $\text{♩} = 60$

Mãe- zi- nha Céu, eu não sei re-
 zar, eu só sei di- zer: Que- ro te a-
 mar. A- zul é teu man- to, bran- co é teu
 véu, mãe- zi- nha eu que- ro te ver lá no
 Céu. Mãe- zi- nha eu que- ro te ver lá no
 Céu.

Exemplo Musical 2: Acalanto “Mãezinha do Céu”.

A dinâmica é outra característica dos acalantos, ou seja, o volume ou o grau de intensidade no qual se desenvolve uma determinada música. Nos acalantos coletados observou-se que a dinâmica apresenta o predomínio do suave ou meio suave, o que se justifica pela própria finalidade de encaminhar ao adormecimento (WOLFFENBÜTTEL, 1991).

5 | IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOS ACALANTOS

É um tanto difícil negar a importância dos acalantos para o desenvolvimento da criança, quer seja do ponto de vista psicológico ou musicológico. E, a razão para isso reside no fato de que, a criança acalentada é aquela que recebe carinho dos pais, familiares ou de quem as cuida. Muitas vezes, a prática de entoar essas cantigas é acompanhada por um embalo e de outros estímulos, visto que, normalmente, os pais que cantam acalantos para seus filhos também brincam, exercitam seus sentidos, e praticam diversas atividades que acabam estimulando muito as crianças. Além do

carinho, tão importante para o desenvolvimento psicológico, a criança recebe, entre estes estímulos, vários sons, constantes nos acalantos incorporando-se, desta forma, à bagagem musical e cultural desse futuro adulto.

Ratifica-se a importância do ato de acalantar para as crianças, mesmo sem uma preocupação estético-musical, nem tampouco tencionando à formação profissional das mesmas. Do mesmo modo enfatiza-se a relevância deste ato, mesmo que o modo de entonação não seja tão afinado, ou entoado despretenciosamente, pois, assim, a criança começa a formar sua bagagem musical. Pode-se dizer que a prática dos acalantos constitui-se uma prática não formal de Educação Musical.

Para o entendimento desta afirmação pode-se tratar, mesmo que brevemente, sobre o início da formação auditiva do bebê.

Em tempos mais remotos acreditava-se que os bebês se mantinham surdos até o nascimento. Exemplifica esta crença o relato de Forbes e Forbes (DORIN, 1978):

Enquanto a gestante se banhava (estava com 8 meses de gravidez) o som de um objeto que batera num dos lados da banheira provocou uma reação do feto, diferente das reações como pontapés, aos quais a mãe já se acostumara... Mas, as reações são mais táteis que auditivas, posto que o ser humano na verdade se mantém surdo até o nascimento. (DORIN, 1978, p. 42).

Através de experiências mais recentes com recém-nascidos e mulheres grávidas, chegou a ser constatado que fetos de três meses ou menos percebiam ou eram sensíveis a alguns sons e ruídos. Particularmente a esse respeito, existe o relato de Sontag e Richards que questionaram e destruíram antigos conceitos sobre a formação auditiva. De acordo com relatos, com “treze semanas de gravidez, uma sineta que soasse perto do abdômen da mãe causava movimentos fetais convulsivos, semelhantes ao reflexo do Moro, uma reação de susto observada na infância” (PAPAGLIA; OLDS, 1981, p. 39). Posteriormente, através de outros experimentos, Sontag e Bernard constataram que

[...] o feto reage diferentemente a diferentes tons, o que parece indicar que pode discriminar diferenças. A cada semana, durante os últimos dois meses e meio de gravidez, eram soados vários tons a uma curta distância da futura mãe. Já que não havia contato direto entre a mãe e a fonte de estimulação, qualquer resposta tinha de ser a qualquer coisa que o feto tinha ouvido, em lugar de ter sentido. O feto respondia diferentemente a uma vasta gama de tons, com acentuados movimentos corporais e mais batimentos cardíacos. (PAPAGLIA; OLDS, 1981, p. 57).

É importante mencionar, também, algumas provas da audição intrauterina, salientando que as observações feitas não são infundadas, visto terem sido experienciadas pelos médicos e cientistas Verny e Kelly (1981). Thomas Verny é psiquiatra e foi professor na Universidade de Harvard, York (Ontário) e Toronto, tendo fundado o Centro de Psicoterapia e Educação, em Toronto. John Kelly é escritor *freelancer*, especializado em assuntos médicos. Ambos lançaram, em 1981, o livro *The Secret Life of the Unborn Child*, no qual relatam casos que comprovam a audição

intrauterina no bebê. Um dos relatos, muito revelador, refere-se a acontecimentos na vida de um regente de orquestra, em Ontário, Canadá, chamado Boris Brott. Contou ele que, nas várias vezes em que ia ensaiar determinadas peças musicais com sua orquestra, antes de virar a página da partitura musical para continuar a leitura – pois estava passando a música pela primeira vez e não a conhecia, antecipadamente – já sabia a sequência melódica do violoncelo. E, isso, sem conhecer antecipadamente a música. Esse regente ficou intrigado com esses fatos e resolveu, um dia, relatá-los a sua mãe, que tinha sido violoncelista profissional. E, qual não foi a surpresa de ambos, ao constatarem que todas as músicas cujas partes do violoncelo eram conhecidas pelo regente, faziam parte do repertório de sua mãe. Segundo relatou ao filho, ela havia ensaiado para um recital todas as músicas por ele referidas, e na ocasião estava grávida dele; depois, nunca mais voltou a tocá-las. Este é apenas um dos casos relatados nesta obra, no entanto, muito importante para o entendimento sobre a audição fetal.

Outro caso relatado por Verny e Kelly (1981) tem estreita relação com os objetivos desta investigação. Contaram os autores que uma de suas pacientes, antes de dar a luz ao seu filho – na época contava com cerca de sete meses de gestação – costumava cantar cantigas de ninar para ele. Após o nascimento do bebê, a mãe constatou que a mesma canção que cantava antes do nascimento tinha um efeito mágico sobre o bebê. Mesmo que este estivesse chorando desesperadamente, ao ouvir a cantiga, logo se acalmava.

Na realidade brasileira e, especificamente, no Rio Grande do Sul, não são muito conhecidas pesquisas sobre a percepção musical do bebê no útero materno. No entanto, trabalhos nessa direção que poderão trazer maiores esclarecimentos ao assunto, começam a surgir. Um dos trabalhos mais antigos deve ser referenciado, a pesquisa de Moraes (1989), que investigou as emissões sonoras de recém-nascidos. Outras investigações também são importantes de serem empreendidas, envolvendo outros tipos de canções, com outros propósitos. Nesse sentido, Willems (1970) subsidia a análise. Para ele,

[...] as primeiras manifestações musicais não são do domínio da pedagogia musical, mas ligam-se antes à educação geral infantil. São as pessoas do meio familiar, principalmente a mãe, quem pode desempenhar um papel no despertar do sentido auditivo e rítmico da criança; e este papel pode ser importante e por vezes mesmo determinante. A mãe pode atrair a atenção da criança para os fenômenos sonoros e rítmicos e ensinar-lhes as primeiras canções, muitas vezes sob forma de canções de embalar (berceuses), canções de salto (sauteses), canções de divertimentos (amusettes), etc... É muito importante que a criança viva os fatos musicais antes de tomar consciência deles... O canto, na criança, é mais do que uma simples imitação e desperta nela qualidades musicais congênitas ou hereditárias: no sentido do ritmo, da escala, dos acordes, até mesmo da tonalidade, etc. (WILLEMS, 1970, p. 18).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa sobre os acalantos, foi possível perceber a vasta gama de perspectivas que se apresenta diante desse gênero musical. Além de constituir-se uma rica possibilidade quanto à criação musical, o que se apresenta a partir do conhecimento de sua estrutura, os acalantos podem ser elementos importantes sob o ponto de vista da Educação Musical. As características musicais dessas cantigas são produto de uma série de fatores da realidade sociocultural e, acima de tudo, são componentes para a difusão da diversidade, o que, na perspectiva da educação, deve ser levado em consideração.

Desta forma, também se faz necessário registrar, nessa pesquisa, não somente a importância técnica dos acalantos, revelando as características formais das cantigas, mas, acima de tudo, apontar a importância dessa prática desde o início da vida.

É fundamental que a criança se sinta amada, mesmo que se encontre, ainda, no ventre materno, pois, como já tratado anteriormente, muito antes do nascimento, o bebê percebe os acontecimentos ao seu redor, sendo, portanto, sensível a eles.

Atualmente, encontramos-nos num período extremamente conturbado em que valores entram em conflito e, cada vez mais, as crianças ficam expostas a toda sorte de sentimentos e influências. Assim, é importante aproveitar o pouco tempo que se tem, mesmo que poucos minutos depois de um dia de trabalho, a fim de efetivar-se a prática dos acalantos, pois acalantar é um ato de amor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. *História da música brasileira*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Comp. Editores, 1942.

CÂMARA, CASCUDO, Luís da. *Dicionário de folclore brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

_____. *Geografia dos mitos brasileiros*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

DORIN, Lannoy. *Introdução à psicologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 1978.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1987.

MORAES, Zeny Oliveira de. *Psicogênese do som e do ritmo a luz da teoria do desenvolvimento de Jean Piaget: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

PAPAGLIA, Diana E.; OLDS, Sally W. *A child's world*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1981.

VERNY, Thomas; KELLY, John. *The secret life of the unborn child*. New York: Summit Books, 1981.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne (Suíça): Edições Pró-Música, 1970.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *Cantigas de ninar*. Porto Alegre: Magister, 1995.

_____. *Acalantos*. *Revista Porto Arte*, Porto Alegre, n.3, ano II, maio 1991, p.76-95.

_____. *Acalantos*. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, maio, 1989.

ESTUDIO EXPLORATORIO BRASIL-COLOMBIA: AUTO-PERCEPCIONES DE EFICACIA EN PRUEBAS ORALES DE LECTURA MUSICAL

Pedro Omar Baracaldo Ramírez

Universidad de los Andes, Departamento de
Música
Bogotá, Colombia

RESUMEN: Los estudiantes de primer año a nivel superior necesitan el desarrollo de herramientas de aprendizaje eficientes ante los nuevos retos de formación. La auto-percepción de la eficacia resulta de particular relevancia en estos procesos de enseñanza-aprendizaje donde es importante que el estudiante esté en condiciones de generar estas herramientas (Sáiz y Alonso, 2008; Pérez et. al., 2010). Uno de los objetivos en los cursos de entrenamiento auditivo es el desarrollo de la lectura musical a primera vista. Aquí se les propone alcanzar unas metas que requieren la construcción de sistemas de estudio eficientes para monitorear el estado de este aprendizaje. Sin embargo, muchos encuentran obstáculos en estos procesos, en especial si traen escasa formación teórica (Sobreira, 2013), lo cual les dificulta establecer relaciones directas entre lo auditivo, su voz (como instrumento musical mediador), lo teórico y el uso adecuado del sistema de notación. Es aquí donde deben comenzar a construir, en forma eficiente, herramientas que les permitan establecer dichas relaciones. Se propone usar sus auto-percepciones para

evaluar y comprender mejor el estado de este aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Auto-percepciones de eficacia, aprendizaje musical, primera vista.

EXPLORATORY STUDY BRASIL – COLOMBIA: SELF-PERCEPTIONS OF EFFICACY IN ORAL MUSIC TESTS

ABSTRACT: Students in first year of superior education level need to develop efficient learning tools to face the new education goals. The self-perceptions of efficacy are of special value in this learning trek, because in the process of building these new tools, they need to monitor the success and utility of this work (Sáiz y Alonso, 2008; Pérez et. al., 2010). The development of sight-singing is one of the principal targets in musical training courses. However, some students find difficulties, especially if they have a scarce theoretic formation (Sobreira, 2013). This issue hinders the process of establishing relations between hearing, voice, theory and the notation system. From this point the students have to build efficient learning tools that allow them the aforesaid relations. This work proposes to use student self-perceptions of efficacy in order to better assess and understand his or her learning state.

KEYWORDS: Self-perceptions of efficacy, musical learning, sight-singing.

1 | INTRODUCCIÓN

En primera medida debo agradecer a Dios, nuestro creador, por la gran oportunidad que me fue dada para trabajar con el maestro Francisco Gonçalves de la UFPR quien abrió las puertas de sus cursos de entrenamiento auditivo para que pudiese realizar este proyecto. También debo agradecer a la profesora Rosane Cardoso quien fue mi anfitriona durante el período de intercambio con el grupo de investigación PROFCEM de la UFPR, del cual fui beneficiario durante la primera parte del año 2017. Fue en este período de intercambio donde se cristalizó la idea que presentaré a continuación.

Este es un trabajo que surgió dentro del aula y se espera que los principales beneficiarios sean los mismos estudiantes de estos cursos. Nace de observar las pruebas orales de lectura musical de los estudiantes de los cursos de entrenamiento auditivo. En estas pruebas se dan dos condiciones principalmente: una parte de la prueba evalúa materiales estudiados previamente, es decir, revisa el estado de preparación de ejercicios de solfeo en términos de interpretación del ritmo, de las alturas y de los aspectos básicos que influyen para hacer una lectura comprensible de un texto musical. Por otro lado, observa la aplicación de esas habilidades demostradas en la primera parte, en ejercicios no estudiados previamente y de nivel similar.

Es necesario resaltar que los estudiantes utilizan su voz para demostrar estas habilidades de lectura y en la mayoría de los casos, la voz no es su instrumento principal lo cual limita, en una amplia gama, la demostración de sus habilidades y la calidad de su ejecución musical.

Los profesores de estos cursos esperamos que haya un efecto positivo entre los ejercicios estudiados previamente y los materiales a primera vista. Pero esto también depende de las decisiones que los estudiantes tomen al respecto, es decir, de la calidad de las prácticas que realicen para resolver estos trabajos. También esperamos que las orientaciones sobre estas experiencias los habiliten para desarrollar una metodología de trabajo que les permita obtener unas experiencias exitosas al leer a primera vista, esperamos que puedan construir herramientas de aprendizaje eficientes.

Hay similitudes en las condiciones de los estudiantes que ingresan al primer curso de entrenamiento auditivo tanto en la UFPR como en Uniandes. En ambas instituciones se reciben estudiantes sin formación teórica musical anterior y con poca o ninguna experiencia en la lectura musical con partitura. Vale la pena subrayar que esta es una tendencia que se viene dando en muchas instituciones aún en países del primer mundo, donde los estudiantes, cada vez en mayor número, llegan con una menor preparación teórica para iniciar estudios a nivel superior (Moreno y Brauer, 2007). Esta condición permitió hacer la misma observación en las dos instituciones. Esta condición también supone que en este primer curso los estudiantes deben construir las herramientas de aprendizaje necesarias para integrar, por primera vez, los conocimientos teóricos y las prácticas de lectura necesarias para habilitar y

desarrollar su lectura a primera vista.

En consecuencia, el objetivo definido para este proyecto es el uso de auto-percepciones de eficacia para una valoración y mejor comprensión del estado de preparación del estudiante en la presentación de pruebas orales de lectura musical con materiales conocidos y materiales nuevos (primera vista), en estudiantes de primer año de un programa de música a nivel superior.

2 | FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los estudiantes que ingresan a la universidad se enfrentan a nuevos retos de aprendizaje, deben ajustar o modificar sus estrategias para resolver los nuevos problemas en los nuevos contextos que se les presentan. De acuerdo con Bolívar y Rojas (2014) ahora es diferente la forma en que adquieren sus conocimientos debido a que las exigencias son mayores, asimismo la forma como ellos se perciben influye en su rendimiento académico. En particular, los contenidos para el desarrollo de la lectura musical a primera vista les presentan, a estos nuevos estudiantes, unos retos que para la mayoría son nuevos. Para muchos es la primera vez que tienen que resolver unos materiales con un instrumento (su propia voz) que no es su instrumento principal o por lo menos no es el instrumento en el que se siente más cómodo, muchas veces es un instrumento difícil de controlar y que no le suena muy musical. Se suma a esta inexperiencia la poca o nula formación teórica lo que lo hace más difícil de abordar, ya que la integración de los conceptos con la práctica musical presenta dificultades a muchos de ellos (Sobreira, 2013). Parece que no hay una fórmula 100% segura para lograr esta integración.

En este trabajo se usa la definición de autopercepción presentada por Bolívar y Rojas (2010). Es la percepción que tienen las personas de sí mismas en un momento determinado. Hace referencia a un conjunto de creencias sobre el yo e implica una autoevaluación. Aparece a partir de experiencias vividas en diferentes contextos. Contribuye en gran medida con la formación de la personalidad (Peralta y Sánchez, 2003).

En la literatura se encuentra el término autoconcepto como sinónimo de autopercepción.

En su investigación, Bolívar y Rojas (2010) hacen una investigación de cómo se autoperceben estudiantes que inician estudios a nivel superior. Reportan que hay una relación importante entre el autoconcepto positivo y la forma de aprender.

García y Salvador (2006) en su artículo hacen una revisión bibliográfica amplia sobre la autopercepción de la eficacia en la escritura. Señalan que la autopercepción de la eficacia es un concepto que se debe a Bandura (1977): “es un componente esencial de la teoría social cognitiva y un importante predictor del éxito académico de los estudiantes”.

Realmente la traducción más aceptada por algunos autores en español y en

portugués es 'creencias de autoeficacia'. Bandura afirma que, entre los mecanismos de la voluntad de una persona, ninguno es más central o penetrante que las creencias de las personas en sus propias capacidades para ejercer control sobre sus niveles de funcionamiento y las demandas del ambiente (Bandura et al., 1996).

Y son estas creencias las que influyen en todos los aspectos de una persona, incluyendo su desempeño académico.

Algunos autores han establecido relaciones estrechas entre las autopercepciones y otras corrientes de la investigación en el campo de la cognición y el aprendizaje. Así, por ejemplo, en los procesos metacognitivos se pueden distinguir al menos dos aspectos que los caracterizan y que se relacionan con las autopercepciones: primero el conocimiento o la conciencia de los procesos cognitivos y segundo el control o la regulación de dichos procesos para el aprendizaje (Flavell, 1979);

Nelson y Narens, (1990) en el marco de sus investigaciones en metamemoria desarrollaron tres principios abstractos que explican los procesos metacognitivos. El primer principio menciona que los procesos cognitivos pueden separarse en dos o más niveles que se interrelacionan y los denominaron meta-nivel y nivel-objeto. El segundo principio declara que el meta-nivel contiene un modelo dinámico (una representación mental) del nivel-objeto. Como lo demostraron Conan y Ashby (1970), este concepto de meta-nivel tiene sentido en un sistema dinámico que cambia de estados hasta alcanzar un estado deseado o un estado-meta.

El tercer principio establece que hay dos relaciones dominantes llamadas 'control' y 'monitoreo', que dependen de la dirección del flujo de la información.

Zimmerman (1990) señala que es ampliamente reconocida la importancia del papel que juegan las iniciativas personales en el aprendizaje. Desde el marco de la autorregulación del aprendizaje destaca la importancia de promover procesos autorregulatorios en todos los estudiantes para obtener un mejor desempeño académico. Encontró, observando estudiantes con altos niveles de rendimiento académico, que ellos ven la adquisición del conocimiento como procesos sistemáticos y controlables, que aceptan su responsabilidad como gestores de su propio aprendizaje. En un sentido afirma que es necesario promover, afirmar o desarrollar, en el estudiante, una conciencia sobre los procesos cognitivos que habilitarán y potenciarán su rendimiento académico. Por tanto, en su modelo teórico considera ciclos de procesos metacognitivos, de control y monitoreo internos.

Las autopercepciones han sido usadas para investigar la construcción de conocimiento y el logro de metas académicas (Garelo, 2008) "Las autopercepciones parecen que toman forma en dominios o áreas de conocimiento específicas, sensibles a los contextos académicos."

También han sido utilizadas para estudiar competencias tanto en estudiantes (Escamilla-Cruz, et.al., 2012) como en docentes (Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016).

El uso de autopercepciones como instrumento de investigación permite poner de manifiesto dificultades de aprendizaje y puede ser una herramienta complementaria

para un mejor monitoreo del desempeño del estudiante (Rodrigo-Alsina y Almiron, 2013).

3 | METODOLOGÍA

En este estudio participaron 65 estudiantes provenientes de cuatro grupos de un primer curso de entrenamiento auditivo del primer año de estudios a nivel superior, de dos instituciones diferentes, la Universidad Federal de Paraná (UFPR), en Curitiba, Brasil y la universidad de los Andes (UNIANDES), en Bogotá, Colombia, distribuidos de la siguiente forma: 41 estudiantes de la UFPR, 20 estudiantes de un grupo y 21 en el segundo grupo, y 24 estudiantes de UNIANDES, 13 en un grupo y 11 en el segundo.

Antes de que estos estudiantes entraran a presentar una prueba oral de lectura musical, se les aplicó una encuesta de 15 items con una escala Likert de 5 niveles. La prueba oral consistió en la evaluación de ejercicios de lectura musical preparados en casa y en ejercicios de lectura a primera vista, es decir, no estudiados con anterioridad.

El cuestionario (ver anexo) se diseñó con quince afirmaciones, distribuidas en tres secciones, así:

- Afirmaciones generales sobre su estado de preparación para la prueba.
- Afirmaciones sobre su estado para la presentación de los materiales estudiados.
- Afirmaciones sobre su estado para la presentación de ejercicios a primera vista.

Cada item o afirmación se califica con una escala Likert de 5 niveles.

El cuestionario fue diseñado originalmente en español y se tradujo al portugués con la ayuda del maestro Francisco Gonçalves de la UFPR.

Se aplicó el coeficiente de Crombach (Wessa, 2017) para medir la confiabilidad del cuestionario y se obtuvo el siguiente resultado:

Estudiantes UFPR 0.94

Estudiantes UNIANDES 0.87

El Alpha de Crombach también prueba el efecto de cada pregunta sobre el resultado de todas en conjunto y para las escalas diseñadas tanto en portugués como en español este análisis dió como resultado que todas las preguntas se encuentran balanceadas y ninguna ejerce un efecto negativo sobre el conjunto total.

Se utilizaron las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante la prueba, las cuales fue necesario homologar debido a que la escala Likert comienza en 1 como el valor mínimo, las notas del profesor en la UFPR son sobre 100 puntos y en UNIANDES sobre 5, lo que hizo necesaria una homologación de los datos para permitir un análisis de los promedios entre las autopercepciones y las calificaciones obtenidas en la prueba.

4 | RESULTADOS

Es el primer estudio que utiliza las autopercepciones como complemento en la evaluación de pruebas orales de lectura musical.

Se diseñaron dos cuestionarios, uno en español y otro en português que sirvieron para levantar los datos principales de este estudio.

El Alpha de Crombach respalda el diseño y la eficiencia del instrumento para evaluar autopercepciones de estudiantes (Miranda y Santos, 2017) de un primer curso de entrenamiento auditivo sobre su estado de preparación tanto para presentar ejercicios estudiados como a primera vista. Los datos obtenidos permiten afirmar que los estudiantes en este momento ya han construido unas buenas autopercepciones de lo que los maestros esperan como resultado, ya que los valores de los datos, en general, no se encuentran dispersos.

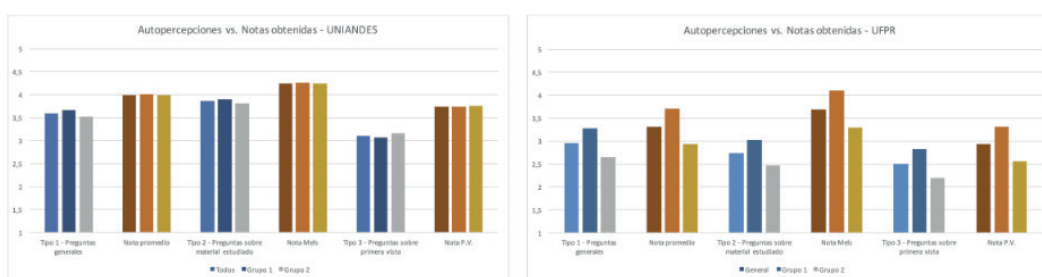


Figura 1. Gráficas de auto-percepciones (barras azules y grises) vs notas del profesor (barras naranjas).

En la figura 1 se observan valores inferiores de las auto-percepciones (barras azules) en relación con la nota del profesor (barras naranjas). La primera barra, de cada grupo de tres, corresponde al promedio de los dos grupos, la segunda corresponde al promedio obtenido por el primer grupo y la tercera al promedio del segundo grupo. Los valores de los grupos de la UFPR son mas dispersos y mas homogéneos en UNIANDÉS, posiblemente por la ausencia de una prueba musical de ingreso para algunos estudiantes en la UFPR del segundo grupo. También se observa que los valores son mas bajos en primera vista que en el material estudiado, tanto en las autopercepciones como en las notas dadas por el profesor. Un posible reto es encontrar formas de acortar esta diferencia de desempeño.

5 | CONCLUSIONES

En el marco de este proyecto se diseñó y validó un instrumento, en español y en portugués (ver anexo), para recoger autopercepciones sobre el estado de preparación de una prueba de lectura musical. Este da cuenta del objetivo del estudio, es decir, hace evidente el estado de preparación de los aspectos consultados, desde el punto de vista del estudiante.

Las autopercepciones permiten hacer un seguimiento individual y pueden ser

especialmente útiles en aquellos casos donde son mucho más altas que la valoración dada por el maestro y cuando corresponden a desempeños por debajo del mínimo esperado. Este tipo de casos seguramente deben conducir a un diálogo detallado con el estudiante acerca de su desempeño y su forma de prepararse para los exámenes. Las autoevaluaciones pueden correlacionarse con las notas del profesor y dan un panorama más amplio y detallado del estado del estudiante en diversos aspectos de su formación. Este instrumento se puede modificar para ajustarse a las necesidades de grupos de estudiantes específicos.

Se realizó solo una medición y algunos autores sugieren hacer varias con el propósito de establecer cambios positivos o negativos en las autoevaluaciones y poder analizar cómo se correlacionan con el proceso de aprendizaje. No se sabe cómo se comporta esta herramienta en estudiantes de otros niveles del mismo curso donde ya tienen más definidas sus estrategias de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Bolívar, J. y Rojas, F. (2014). **Estudio de la autoevaluación y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios**. Revista de educación a distancia. Num. 44. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/44>.
- Bolívar, J. y Rojas, F. (2010). **Relación entre los estilos de aprendizaje, el autoconcepto y las habilidades numérica y verbales en estudiantes que inician estudios superiores**. Revista Estilos de aprendizaje. Num. 3, vol. 3, págs. 34-47.
- Escamilla-Cruz, S., Córdoba-Avila, M. y Campos-Castolo, E. (2012). **Autoevaluación de competencias profesionales de alumnos de la licenciatura en enfermería**. Revista CONAMED, vol. 17, num. 2, págs. 67-75.
- Flavell, J. (1979) **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry**. *American Psychologist*, 34, 906–11.
- Garello, M. (2008). **Autoevaluación y aprendizaje autorregulado**. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Más-Torelló, O. y Olmos-Rueda, P. (2016). **El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior**. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 21, num. 69, págs. 437-470.
- Miranda, R. y Santos, M. (2017). **Avaliação da confiabilidade dos questionários sobre a análise de desempenho de uma escola pública: uma aplicação do alfa de Cronbach**. Revista Produção Industrial & Serviços, 3(2), 50-61. doi:10.4025/revistapis.v3i2.260
- Nelson, Th. y Narens, L. (1990). **Metamemory: a theoretical framework and new findings**. Revista Psychology of learning and motivation. Academic press, vol. 23, págs. 125-173.
- Pérez C, Parra P, Ortiz L, Fasce (2010). **Variables personales y académicas asociadas al aprendizaje autodirigido en la educación médica**. Rev Educ Cienc Salud. 2010;7(2):152-9.
- Rodrigo-Alsina, M. y Almirón, N. (2013). **Autoevaluación de la adquisición de competencias de los estudiantes de periodismo**. Revista Aula Abierta, vol. 41, num. 1, págs 99-110, ISSN 0210-2773.

Sáiz, M. C., y Alonso, P. (2008). **Análisis de tareas como estrategia cognitiva de evaluación.** En M. C. Sáiz, A. Cantero, J. L. Casillas, y J. Velasco (Eds.). IV 170 M. C. Sáiz-Manzanares y R. J. Payo-Hernanz Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2012, 3(2): 159-174 Encuentro Nacional de Orientadores: La orientación como recurso educativo y social (pp. 1-15). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Sobreira, L. (2013). **Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de percepção musical.** Tesis de Maestría. UFPR.

Wessa P. (2017). **Cronbach alpha (v1.0.5) in Free Statistics Software (v1.2.1).** Office for Research Development and Education, URL https://www.wessa.net/rwasp_cronbach.wasp/.

Zimmerman, B. (1990). **Self-regulated learning and academic achievement: an overview.** Revista Educational Psychologist, vol. 25, num. 1, pags. 3-17.

6 | ANEXO

Instrumento utilizado en este estudio versión en portugués.

QUESTIONARIO SOBRE AUTO-PERCEPÇÕES DE EFICÁCIA NO ESTUDO PARA AULA DE TREINAMENTO AUDITIVO

Prezado aluno

Convido você a participar desta pesquisa que tem como objetivo conhecer e descrever as creencias de auto-eficacia, na disciplina de **Treinamento Auditivo**. Sua participação é de muito valor e o seu anonimato é totalmente assegurado pois não solicito a sua identificação. Fique à vontade para responder da forma mais transparente e sincera possível, pois não existem respostas certas ou erradas. Os dados servirão exclusivamente para fins deste estudo. Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Por favor, leia com atenção as afirmações abaixo e assinalar, numa escala de 1 até 5 pontos, o quanto você identifica as situações descritas na apresentação da sua prova oral de Entrenamiento Auditivo. Na escala considere os seguintes extremos “**1 = não concordo**” e “**5 = concordo**”:

1. Em geral, eu considero-me muito bom para a aula de treinamento auditivo

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

2. Em geral, sinto-me seguro para esta prova.

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

3. Eu precisei estudar muito para esta prova.

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

4. Eu considero que não terei problema nenhum para cantar as melodias estudadas.

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

5. Eu considero que não terei nenhum problema com os nomes das notas das melodias estudadas.

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

6. Eu considero que não terei nenhum problema com a afinação das notas das melodias estudadas.

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

7. Eu considero que não terei nenhum problema com os padrões rítmicos nem com a métrica das melodias estudadas.

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

8. Eu considero que não terei nenhum problema com a interpretação das melodias estudadas.

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

9. Eu acredito que estudei suficientemente as melodias que devo apresentar nesta prova.

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

10. Eu acho que tenho o nível suficiente para apresentar os exercícios da solfejo a primeira vista, nesta prova.

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

11. Considero que os nomes das notas não serão um problema na melodia de primeira vista.

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

12. Eu acho que a qualidade da minha afinação vai ser muito boa, na melodia de primeira vista.

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

13. Eu acho que não terei problema nenhum com os padrões rítmicos nem com a métrica, na melodia de primeira vista..

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

14. Eu considero que estou suficientemente preparado para a melodia de primeira vista.

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

15. Eu acho que vou fazer muito bem a prova de primeira vista.

Não concordo (1) (2) (3) (4) (5) *concordo*

Muito obrigado por sua colaboração!

CUESTIONARIO SOBRE AUTO-PERCEPCIONES DE EFICACIA EN EL ESTUDIO PARA EXÁMENES ORALES DE ENTRENAMIENTO AUDITIVO.

Apreciado(a) estudiante

Lo invito muy especialmente a participar en un estudio que estoy realizando para conocer y describir las creencias de autoeficacia de los estudiantes en el examen oral del curso de entrenamiento auditivo y solfeo. Para ello le solicito contestar una encuesta que estará disponible, por sí o no, 5 minutos antes de su examen oral de entrenamiento auditivo. Su participación es muy importante ya que beneficiará, a futuro, los procesos de evaluación de estos contenidos. Por favor, responda de manera franca y desprevenida ya que no existen respuestas correctas o incorrectas. Toda la información se usará únicamente para los fines y objetivos de este estudio.

Pedro Omar Baracaldo Ramirez - Universidad de Los Andes

Noviembre de 2017

Por favor, lea con mucha atención las siguientes afirmaciones y califíquelas de 1 a 5.

1 significa que no está de acuerdo con la afirmación, y 5 significa que está totalmente de acuerdo.

1. Me considero, en general, muy bueno para el curso de entrenamiento auditivo.
2. En general me siento muy seguro para este examen.
3. Me tocó estudiar mucho para este examen.
4. Considero que no tendré problemas para cantar el tema con variaciones.
5. Estoy seguro de que no tendré problemas con los nombres de las notas del tema con variaciones.
6. Estoy seguro de que no tendré problema con la afinación de las notas del tema con variaciones.
7. Estoy seguro de que no tendré ningún problema con el ritmo en el tema con variaciones.
8. Estoy seguro de que no tendré ningún problema con la interpretación del tema con variaciones.
9. Estoy seguro de que estudié suficientemente el tema con variaciones de este examen.

10. Creo que tengo el nivel suficiente para la lectura a primera vista de este examen.

11. Considero que los nombres de las notas no serán un problema en la lectura a primera vista de este examen.

12. Creo mi afinación va a ser muy buena en este examen a primera vista.

13. Creo que no tendré problemas con el compás ni con el ritmo en la melodía a primera vista de este examen.

14. Considero que estoy bien preparado para la lectura a primera vista de este examen.

15. Creo que voy a hacer una muy buena primera vista en este examen.

¡Muchas gracias por su colaboración!

MUSICOTERAPIA, INTERDISCIPLINARIDADE E TERCEIRO SETOR: UMA EXPERIÊNCIA PSICANALÍTICA

Camila Siqueira Gouvêa Acosta Gonçalves
Iara Del Padre Iarema
Thomas Rodolfo Brenner

RESUMO: Trata-se de um relato de experiência profissional de Musicoterapia em instituição do terceiro setor. Pretende-se discutir a participação do musicoterapeuta em equipe interdisciplinar orientada pela psicanálise, buscando fundamentação em Benenzon, Di Ciaccia, Jerusalinsky, Laurent e Vorcaro. Articulam-se essas ideias às características do trabalho no terceiro setor, no qual os profissionais lidam com questões que extrapolam o contexto da clínica para o campo do social. Esse trabalho foi apresentado no XIII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia, em 2009.

PALAVRAS-CHAVE: Musicoterapia. Interdisciplinaridade. Psicanálise. ONG (Organização Não Governamental)

MUSICOTERAPIA, INTERDISCIPLINARIDADE E TERCEIRO SETOR: UMA EXPERIÊNCIA PSICANALÍTICA

ABSTRACT: This chapter shows a professional music therapy experience at a non for profit organization. We intend to discuss the role of the music therapist within an interdisciplinary team

oriented by psychoanalysis, with foundations on authors as Benenzon, Di Ciaccia, Jerusalinsky, Laurent and Vorcaro. We articulate those ideas to the NPO work features, where the professionals face social issues beyond the context of clinical practice. This work was presented at the XIII Brazilian Music Therapy Symposium, in 2009.

KEYWORDS: Music Therapy. Interdisciplinarity. Psychoanalysis. NPO (Non for Profit Organization)

1 | APRESENTAÇÃO

O presente escrito é fruto de uma experiência profissional. O trabalho em uma equipe interdisciplinar orientada pela psicanálise e, mais ainda, situada em uma instituição de terceiro setor (organização sem fins lucrativos), suscitou questões quanto às particularidades dessa prática e à participação do Musicoterapeuta nesse contexto.

São discutidos, então, conceitos do Modelo Benenzon de Musicoterapia, pois fundamentam a atuação do Musicoterapeuta na referida instituição, e suas relações com a psicanálise. São apontadas as questões referentes ao conceito de “linguagem analógica” (não-verbal) como uma via de expressão da subjetividade tão válida quanto a “linguagem

digital” (verbal), dentre outras características do modelo.

Também serão abordadas as peculiaridades do trabalho interdisciplinar psicanalítico, a partir dos conceitos e experiências institucionais de Di Ciaccia (1999), Jerusalinsky (1997), Vorcaro (1996) e Laurent (1999), os quais ilustram a importância do trabalho psicanalítico no qual o terapeuta faz valer os significantes de cada sujeito, particularmente, desocupando o lugar do detentor de um saber absoluto. Nesse contexto, buscou-se elucidar a Musicoterapia como um espaço de escuta do sujeito, da identificação e da emergência das manifestações não-verbais.

As questões discutidas são articuladas às características do trabalho em terceiro setor (Organização Não-Governamental). Por se tratar de uma instituição que não é pública ou privada, seu trabalho possui outro posicionamento frente à sociedade e ao sujeito em atendimento.

2 | INSTITUIÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

A ONG a qual o presente texto se refere realiza atendimentos para crianças e adolescentes com algum tipo de dificuldade em seu desenvolvimento. Por exemplo, dificuldades de aprendizagem ou de interação, agressividade e/ou agitação psicomotora etc. Diz-se que a equipe é interdisciplinar porque dela participam diversas disciplinas (Psicologia, Terapia Ocupacional, Musicoterapia, Fonoaudiologia, Psiquiatria, Brinquedoteca) que atuam de forma associada, realizando um intercâmbio de informações com o intuito de promover um enriquecimento da prática clínica de forma geral.

Uma particularidade do trabalho desta instituição é o fato de a psicanálise ser um referencial comum para todas as disciplinas. De acordo com Nicolescu (1999), a interdisciplinaridade pode se dar em três graus: a) grau de aplicação. b) grau epistemológico e c) grau de geração de novas disciplinas. Seguindo os pressupostos de Nicolescu (1999), considera-se que o trabalho dessa equipe se situa no segundo grau de interdisciplinaridade: o grau epistemológico. Isso significa que a abordagem específica de cada uma das disciplinas é orientada pelo objetivo comum, dado pela psicanálise, de acolher a subjetividade, dar espaço à verdade singular – a verdade psíquica – e responsabilizar o sujeito por suas escolhas. Como consequência dessa configuração de trabalho, entende-se que a atuação de cada uma das áreas se dá em nível primário, não auxiliar. Ou seja, não há um saber disciplinar que se sobreponha aos demais.

Di Ciaccia, fundador da *Antenne 110*, instituição belga onde são atendidas principalmente crianças psicóticas e autistas, propõe uma reflexão muito importante acerca de como pode ser uma instituição que privilegie antes de tudo o advento do sujeito e a diminuição do sofrimento psíquico que isso pode ocasionar. O autor discute a natureza das instituições a partir do conceito do “Um fundador”, que se

refere a um mestre detentor de um suposto saber cuja função é dar coesão ao grupo. “O discurso do mestre, com seu bem e seu mal, é o discurso que se impõe de maneira automática e ele tem uma tendência natural a dominar toda instituição” (1999, p. 61). Com a *Antenne*, Di Ciaccia se propôs a criar uma instituição na qual cada membro é convocado a ‘fundá-la’, responsabilizando-se por seu próprio saber, uma vez que não há esse “Um” que sabe por todos, e trabalhando a partir de sua relação com o não saber. Esse não saber pressupõe a ‘impotência’ das especialidades em construir um saber absoluto sobre o sujeito que pretende atender. Sendo assim, não há uma disciplina e nem mesmo um membro da equipe que seja detentor de um saber absoluto; sequer o saber técnico/acadêmico dos profissionais é suficiente para abarcar a pluralidade inerente às possibilidades humanas de existir.

A psicanalista Ângela Vorcaro afirma que “(...) o título de interdisciplinar pressupõe a insistência de uma falta: atesta, *a priori*, a impossibilidade e a insuficiência dos modelos teóricos diante da resistência que a clínica oferece à compreensão” (VORCARO, 1996, p. 42). Assim, nessa prática interdisciplinar, o saber de cada profissional se vê limitado, em falta, sendo interdependente do saber dos demais. Ainda assim esse saber em grupo é limitado, o que salvaguarda o advento do sujeito, ou seja, dá espaço ao conhecimento que o próprio sujeito tem acerca de si mesmo, do mundo e dos outros. Corroborando essa ideia, o psicanalista Éric Laurent destaca que o analista “... há de ajudar a impedir que, em nome da universalidade ou de qualquer universal, seja humanista ou antihumanista, esqueça-se a particularidade de cada um.” (LAURENT, 1999, p.14-15). BAILO, também se referindo à instituição para crianças psicóticas, explica o porquê da importância do *não saber* da equipe:

No fundo, ele (o fundador) tem um saber: ele sabe que é preciso não saber. E esse saber traz conseqüências: é ele que permite a uma equipe se autorizar a operar a partir do que ela não sabe. Ela tem que não saber, porque cabe ao sujeito psicótico construir seu próprio saber. (1999, p. 67).

Mas a que saber estes autores se referem? Não se trata de se desconsiderar toda a gama de conhecimentos teóricos que fundamentam cada uma das disciplinas que compõem a equipe. O saber que se coloca tão em evidência neste caso é aquele do inconsciente, que se sabe incompleto e que, por isso mesmo, se põe em movimento. Então *saber não saber* implica que cada profissional da equipe possa se sustentar nesta posição de não tentar tamponar a falta, propiciando, assim, que cada sujeito possa falar sobre si. LIMA também explica esta forma de trabalho:

Obviamente, cada profissional de saúde está bem informado sobre a teoria que fundamenta sua disciplina. Quando me refiro à posição de ignorância dos profissionais busco indicar que os saberes em jogo, na equipe interdisciplinar, não devem ter a pretensão de serem completos nem onipotentes. (2006, página não numerada)

A interdisciplinaridade compreendida sob a ótica da psicanálise permite esta

operação do saber. O conjunto de várias áreas de atuação, que não têm a pretensão de se completarem umas às outras, deixa implícita a falta, e dá lugar ao sujeito atendido na instituição. E isso fica ainda mais marcado quando, por se colocarem em questão (ou por não saberem de tudo), os profissionais levam os casos às discussões clínicas e às supervisões.

A relação entre instituição e interdisciplinaridade supõe o trabalho permeado por conceitos que justifiquem sua prática. Segundo Alfredo Jerusalinsky, diretor do Centro Dra. Lydia Coriat, com sedes em Buenos Aires (Argentina) e Porto Alegre (RS-Brasil), clínica que trata de crianças com problemas no desenvolvimento e expoente no trabalho interdisciplinar,

Os terapeutas são deslocados, localizados e distribuídos de acordo com cada versão histórica, e sua multiplicação atual responde às tendências reducionistas de cada especialidade. O enfoque inter e transdisciplinar, utilizando ferramentas psicanalíticas, permite reformulações clínicas decisivas na prática com crianças afetadas por transtornos graves. (JERUSALINSKY, 1997, p. 11, tradução nossa)

No referido artigo desse psicanalista, intitulado “Cuántos terapeutas para cada niño?”, aportes históricos denunciam a prática reducionista na área da saúde, promovendo o surgimento de diferentes disciplinas para “consertarem” aspectos no adulto, e encarando a criança como um adulto em miniatura com necessidades similares: terem suas psicopatologias encaradas como uma “má natureza” e serem endireitadas para uma adaptação social (marcas do século XIX para a posteridade, aliadas às novas descobertas médicas do século XX, como a neuroplasticidade). Mesmo nessa época, havia profissionais comprometidos com cada sujeito e não somente com a sociedade, de maneira positivista. JERUSALINSKY cita a frase de AJURIAGUERRA: “Não se trata de curar neurônios, mas sim de curar crianças”. (JERUSALINSKY apud AJURIAGUERRA: 1997, p. 18, tradução nossa).

Nesse sentido, o Centro Coriat sustenta que a interdisciplinaridade não é uma polissemia (múltiplos olhares sobre o que o paciente necessita) nem uma soma (múltiplas intervenções de especialidades sobre um mesmo paciente), mas sim a escolha fundamentada de um terapeuta para cada criança, o qual será assistido por toda a equipe e orientado por outras áreas sobre questões a elas concernentes (Centro Coriat Buenos Aires, 2008). Respeita-se, dessa forma, a transferência do terapeuta e a criança (que não está sozinha, mas com seus pais, segundo conceito de criança pela referida equipe), ao mesmo tempo em que tal terapeuta não age sozinho, mas sustentado por toda uma equipe nas discussões inter e transdisciplinares, dentre outros dispositivos terapêuticos criados para sustentar essa prática.

No caso da organização aludida nesse escrito, conceitos referentes à manifestação do sujeito (linguagem) e à criatividade são cernes para a prática clínica. Aliada à escuta psicanalítica (posição a partir de conceitos abordados a seguir), cada especialidade pode contribuir a partir de seus *constructos*, e para cada

paciente é elaborado um plano terapêutico singular, que pode envolver terapias em grupo, consultas médicas e mediação sócio-educacional por meio do lúdico, aliada necessariamente à terapia individual em uma das áreas supracitadas. Reuniões de equipe e grupos de estudos são fundamentais na instituição para que a dinâmica de trabalho se mantenha desafiadora e para que questões surjam e sejam discutidas, evitando o encarceramento de ideias e a iatrogenia de práticas.

Para concluir esse ponto, uma reflexão se faz possível. O posicionamento com relação à insuficiência dos saberes disciplinares e a atuação a partir do **não saber**, propiciados à equipe a partir da referência psicanalítica, ressoam com as ideias de Basarab Nicolescu (1999), físico teórico que se debruçou sobre os temas da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. O autor afirma que a Realidade é aquilo que resiste às experiências, representações, descrições imagens ou formalizações matemáticas. Está inerente neste conceito a ideia de insuficiência dos saberes disciplinares, pois há sempre algo da Realidade que escapa às formalizações. Seguindo neste raciocínio, Nicolescu afirma que a intersecção entre os diferentes campos do saber seria um conjunto vazio. É interessante ressaltar que, Nicolescu esta se referindo à transdisciplinaridade quando trata da insuficiência dos saberes técnico/acadêmico, abrindo espaço para outros tipos de saber – no qual se poderia incluir até mesmo o saber inconsciente. Parece possível, então, ensaiar a hipótese de que a equipe da instituição, tratada no presente escrito, se situa tanto na interdisciplina quanto na transdisciplina.

Em um certo nível ela é interdisciplinar, pois oferece um trabalho com diversas disciplinas trabalhando em conjunto. Ao mesmo tempo, em outro nível, é transdisciplinar, pois desloca os profissionais da posição de um saber totalizante, abrindo a possibilidade para que o sujeito em atendimento possa construir um saber sobre si mesmo.

3 | MUSICOTERAPIA ORIENTADA PELA PSICANÁLISE

A prática dos musicoterapeutas na ONG anteriormente referida se fundamenta no Modelo Benenzon de Musicoterapia, um dos cinco modelos oficiais aprovados em 1999 pela Federação Mundial de Musicoterapia (WAGNER, 2007, p. 146). Seu criador, Rolando O. Benenzon, utiliza os termos musicopsicoterapia e musicopsicoterapeuta para caracterizar os atributos dessa disciplina que tem sido cada vez mais incorporada às equipes de saúde, educação e comunitárias no Brasil.

Benenzon define essa disciplina como “uma psicoterapia que utiliza o movimento, o som, a música e os instrumentos corpóreo-sonoro-musicais para produzir uma relação (vínculo) entre musicoterapeuta e pacientes ou grupo de pacientes” (1996, p.79). Ao explicitar que a musicoterapia é uma psicoterapia, o autor aponta o fato de que essa prática não se situa apenas em um nível secundário de tratamento, podendo

se enquadrar em nível primário. Isso se deve ao fato de que a musicoterapia faz uso da comunicação analógica, que engloba tudo que se comunica pelo não-verbal.

Mesmo em interlocuções que aparentam ser puramente verbais, seus componentes não-verbais representam 65% das significações (1998, p.55), ou seja, é uma possibilidade de expressão humana tão válida quanto a comunicação analógica (verbal). Sendo assim, outro ponto importante dos trabalhos de Benenzon é a utilização predominante do termo linguagem não-verbal, ao invés de música, ao definir a prática da musicoterapia. Benenzon (1988) afirma que

Ao falar somente de música, limitamo-nos a todo um mundo de fenômenos acústicos e de movimento, que envolvem e tornam possível o fenômeno musical. Mas esses fenômenos separados e livres podem ser definidos como não-musicais e servir aos efeitos terapêuticos, tanto ou mais que o fenômeno musical propriamente dito. (...) Quando, através do tato, percebemos o pulso, que é o ritmo que produz o fluir do sangue pela artéria radial, estamos realmente percebendo um ritmo não-audível, mas igualmente capaz de se poder imitar com um movimento de pés, de palmas ou de voz. Não estamos fazendo música e, no entanto, é algo de grande importância para a Musicoterapia (BENZON: 1998, p. 11).

O termo linguagem não-verbal, que Benenzon importou dos trabalhos de Watzlawick *et al* (1967), ajuda a entender que o material expressivo com o qual o musicoterapeuta trabalha pode incluir: posturas, gestos, expressões faciais, inflexão de voz, interjeições, balbucios, o ritmo das frases, qualquer tipo de som ou ruído advindo das mais variadas fontes – cadeiras, pedras, folhas, etc.

Steele (1999) apresenta um exemplo no qual uma criança se esconde do terapeuta embaixo da mesa, brinca com as baquetas do tambor como se fossem pistolas e gira o prato da bateria ao invés de percuti-lo. Segundo a autora “A qualidade rítmica de rodar o prato, a altura e o ritmo das vocalizações do barulho da arma de fogo e o silêncio da criança se escondendo, tudo pode ser considerado como um fenômeno musical, ou pelo menos como algo semelhante...” (STEELE apud. BARCELLOS, 1999, p. 43). Steele, em consonância com Benenzon, destaca a importância do papel do terapeuta enquanto ouvinte dos elementos musicais contidos na atividade da criança. Isso denota que as manifestações que ocorrem no *setting* musicoterapêutico não necessariamente seriam escutadas (no sentido da atenção àquilo que é próprio do sujeito) em outros espaços sociais, artísticos, educativos ou terapêuticos, tanto pelo treinamento do musicoterapeuta em escutar o que não seja falado (o não-verbal), quanto pela qualidade da escuta desse profissional: uma escuta musical e semântica a fenômenos aparentemente “não-musicais”.

A consideração de que há um sujeito a ser escutado, o que pressupõe a existência do inconsciente, é um dos fundamentos do Modelo Benenzon de Musicoterapia (MBMT). Outros conceitos que caracterizam a teoria e a prática do modelo são: o fenômeno totêmico, o princípio de ISO (identidade sonora, hoje há mais de 10 tipos de ISO classificados por BENENZON, segundo características de comunicação não-verbal), a regressão e o objeto intermediário (2007, p. 150-151). Segundo WAGNER,

O modelo é um sistema intelectual, um construto no qual a ênfase se encontra na unicidade e na unidade de cada pessoa. Desse modo, difere de linhas de pensamento que consideram que o comportamento humano tem somente bases genéticas e biológicas. Ele pretende valorizar a expressão simbólica nos seres humanos, uma vez que essa [expressão simbólica] é considerada o local no qual as pistas subjetivas são encontradas. A limitação pessoal em acessar outra pessoa é aceita. (WAGNER: 2007, p. 146, tradução nossa)

Dessa forma, é o paciente quem fala sobre si nas sessões, e a melhora se dá na transferência com o musicoterapeuta. Conclui-se, então, que a atuação nesse modelo é orientada no sentido de *compartilhar, comunicar e cooperar* ao invés de *intervir* ou *interpretar*. (BENENZON, 2007b), o que demonstra que os efeitos do tratamento não se dão a partir do saber do outro (musicoterapeuta), e sim que são construídos na parceria entre paciente e musicoterapeuta.

Pode-se afirmar, então, que o musicoterapeuta, numa equipe interdisciplinar atravessada pela psicanálise, está atento às particularidades subjetivas manifestadas em cada som, movimento ou silêncio, e no conjunto destes. É o profissional capaz de escutar e vislumbrar possibilidades de subjetivação em manifestações que em atendimentos de outras práticas terapêuticas muitas vezes passam despercebidas.

4 | TERCEIRO SETOR

Outra característica da instituição é ela ser uma organização não governamental (ONG). O que pode parecer somente uma questão de financiamento (público, privado, filantrópico ou de interesse público), numa primeira impressão, na verdade traz, nesse caso, outras implicações da equipe técnica e de todos os colaboradores, sejam voluntários, doadores, conselho administrativo, diretores.

Conhecer a história da instituição é possível, nesse caso. Não é uma história anônima, e sim que fala de seu nascimento e de suas missões, referentes ao tratamento inovador e de qualidade em saúde mental da infância e adolescência, à transmissão de conhecimento referente à sua prática, ao trabalho articulado com outras instituições, principalmente escolares.

A organização da ONG permite que grupos de estudos sejam formados, novas propostas (projetos) sejam elaboradas, supervisões sejam buscadas com profissionais da própria clínica ou com profissionais que dialogam com a prática a ser supervisionada.

Fazer parte do presente dessa instituição implica em visitas e revisitas à transferência de cada um com a mesma. O desejo de trabalhar de maneira interdisciplinar pode ser um dos fatores; a possibilidade de atender pacientes em situação de risco social, a experiência de troca de conhecimentos com profissionais que compartilham de ideias referentes à psicanálise, podem ser outros.

Sabe-se que o trabalho clínico pode envolver a dimensão biopsicossocial do ser humano. No caso de um trabalho em instituição do 3º setor, a dimensão da clínica

não está dissociada de fatores sociais, e tal característica está explícita em muitos casos atendidos. Assim como eixos de responsabilização de cada um frente à sua situação, possibilidades institucionais de trabalhar em parcerias públicas e privadas preservando sua autonomia no que tange à metodologia são temas que permeiam a prática profissional nessa ONG.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pausas são alguns dos principais recursos de nossa identidade. Além disso, nossa identidade é construída por meio da cadência de sons e da cadência da relação entre sons. É por isso que eu defino musicoterapia como a arte de combinar silêncios e pausas para criar comunicação. (BENZON: 2007, p. 149, tradução nossa)

Esse artigo tratou de fundamentar a prática da musicoterapia em uma instituição de atendimento a crianças e adolescentes na área da saúde mental. Qualidades como a interdisciplinaridade, a autonomia e abertura a novos projetos e parcerias (pela instituição ser do 3º setor), assim como a psicanálise sendo um traço marcante em todas as especialidades que lá atuam, foram discutidas com o intuito de demarcar a posição dos musicoterapeutas que integram a equipe.

Posição desafiadora, uma vez que o princípio multidisciplinar não se encontra tão forte quanto em outros locais. Diante da dificuldade em explicar verbalmente o que ocorre de maneira não-verbal, pois os registros digitais e analógicos não são passíveis de tradução sem que haja perdas significativas no conteúdo, e não só na forma, da mensagem, os musicoterapeutas orientados pelo Modelo Benenzon de Musicoterapia utilizam da articulação de seu campo com o da psicanálise, para caracterizar e discutir sobre seus trabalhos.

O benefício dos pacientes com a especialidade da musicoterapia é outro indício que fortalece a prática dessa área na instituição, assim como as contribuições dos profissionais nas reuniões de equipe e núcleos de estudo ajudam outros profissionais a darem mais atenção ao conteúdo analógico que seus pacientes lhes comunicam, auxiliando-os no desenvolvimento do plano terapêutico dos atendidos.

É dessa maneira, a partir de elementos primários e primordiais do registro músico-corpóreo-sonoro-não-verbal, som e silêncio, que é possível aos pacientes, nessa prática clínica, não só simbolizar questões pertinentes à angústia e à constituição psíquica, mas sim vivenciá-las, ressignificando-as.

Sabendo que a construção de uma prática institucional é única, vide experiências diversas sob a ótica da psicanálise descritas anteriormente, os autores esperam conhecer outras experiências envolvendo musicoterapia, psicanálise, equipe interdisciplinar ou 3º Setor para o maior aprofundamento dessa discussão.

REFERÊNCIAS

- BAIO, Virgínio. **O ato a partir de muitos**. Rev. Curinga, n. 13. Belo Horizonte: EBP/MG, set. 1999.
- BENZON, R. **Teoria da musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal**. Trad. Ana Sheila M. de Uricoechea. São Paulo: Summus, 1988.
- _____. **Transferência e Contratransferência em Musicoterapia**. Revista Brasileira de Musicoterapia. Ano I, n. 2. Rio de Janeiro: UBAM, 1996.
- _____. **La nueva musicoterapia**. Buenos Aires: Lumen, 1998.
- _____. **The Benzon Model**. Nordic Journal of Music Therapy. 16 (2). The Grieg Academy Music Therapy Research Centre, 2007a.
- _____. 4to Seminario de Profundización de la Clínica a la Teoría en el Modelo Benzon. Buenos Aires, dez. 2007b.
- CENTRO DRA LYDIA CORIAT. Seminario sobre Estimulación Temprana, Buenos Aires, jul/ 2008.
- DI CIACCIA, A. **Da fundação por Um à prática feita por muitos**. Rev. Curinga, n. 13. Belo Horizonte: EBP/MG, set. 1999.
- JERUSALINSKY, A. **Cuántos terapeutas para cada niño?** In Escritos de la Infancia n. 8, ano V FEPI, Buenos Aires, set/1997.
- LAURENT, E. **O analista cidadão**. Rev. Curinga, n. 13. Belo Horizonte: EBP/MG, set. 1999.
- LIMA, M. A. C. **A construção do caso clínico na equipe interdisciplinar**. In XV Congresso Brasileiro de Medicina Psicossomática. 2006.
- NICOESCU, B. **O manifesto transdisciplinar**. Triom: São Paulo, 1999.
- VORCARO, A. **Psicanálise e prática interdisciplinar**. Boletim de Novidades da Livraria Pulsional. São Paulo, ano IX, n. 87, p. 41-46, jul.1996.
- SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.
- STEELE, P. H. Aspectos da resistência em musicoterapia: teoria e técnica. IN: BARCELLOS, L. R. M. **Musicoterapia: transferência, contratransferência e resistência**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.
- WAGNER, G. **The Benzon Model of Music Therapy**. Nordic Journal of Music Therapy. 16(2). The Grieg Academy Music Therapy Research Centre, 2007.
- WATZLAWICK, Paul *et al.* **Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos de interação**. Trad. Álvaro Cabral. Cultrix: São Paulo, 1967.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Cláudia de Araújo Marques - Doutoranda em práticas interpretativas na área da música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Mestre pela mesma instituição – UNIRIO, ambos os cursos, sob orientação da prof. Dra. Lucia Barrenechea. Desenvolveu pesquisa sobre redução orquestral para piano, que culminou no livro lançado em 2015, *Radamés Gnattali - Fantasia Brasileira em Dois Pianos*. Atuante na pesquisa sobre as canções de Edmundo Villani Côrtes, com o barítono Lício Bruno, desenvolveram um CD intitulado *É vida, é voz!*, bem como participaram de atividades bibliográficas, recitais palestras, concertos e gravação do programa *Partituras* para a TV Brasil, no Rio de Janeiro. Sua pesquisa atual é acerca da leitura à primeira vista ao piano, apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES). Nos anos de 2016 a 2018 atuou como professora substituta da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), bem como exerceu a coordenação geral dos cursos de pós-graduação em música da instituição Alpha Cursos em parceria com a Faculdade de Ciências e Educação do Caparaó (FACEC). Atualmente é professora da FAMES, além de participar como pianista convidada da Orquestra Sinfônica do Espírito Santo. Membro da comissão organizadora e parecerista do XXV Colóquio da Unirio (2019); do SIPEMUS – Semana Internacional de Pesquisa em Música (2019, 2016 e 2015); Encontro dos Pianistas Acompanhadores (2016) e do Seminário de Performance (2012). Participa como professora e camerista de cursos, concursos e Festivais de Música como o FEMUSICA - Festival Internacional de Música de Campos/ RJ; Festival Internacional de Inverno de Domingos Martins / ES; Master Class de Canto Lírico – Franco Iglesias (EUA), Master Class de Piano - Arequipa (Peru), dentre outros.

Renato Gonçalves de Oliveira - Mestre em Ensino das Práticas Musicais pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sob orientação da prof^a. Dr^a. Lucia Barrenechea, desenvolveu a pesquisa sobre redução para piano culminando para o livro *Reino de Duas cabeças, uma ópera-recreio de Jaceguay Lins, Redução para vozes e piano*. Atuante na pesquisa, foram feitas gravações para a confecção do CD “Reino de Duas Cabeças” de Jaceguay Lins. Possui especialização em canto e expressão (FPAC), Docência Superior (FASE) e em Artes da Educação (CESAP), sendo bacharel em música com ênfase em canto erudito (FAMES). Atualmente compõe o corpo docente da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), além de atuar como ministrante do Master Class realizado nos EUA. atuou no CD “modinhas do Brasil”, bem como “música no museu” realizado no estado do Rio de Janeiro. Foi bolsista no curso realizado em Santiago de Compostela/ Espanha, se apresentando no Hostal Católico/Espanha e Catedral de San Tiago. atuante como solista da orquestra de Ouro Preto, se apresentando no teatro em Ouro Preto – MG e em Buenos Aires.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acompanhamento consciente 103

Acompanhamento harmônico na guitarra 103

Acordes na guitarra 103, 104

Análise composicional 27

Arte 1, 3, 4, 6, 7, 9, 13, 14, 17, 26, 28, 45, 54, 57, 78, 87, 91, 92, 101, 120, 141, 142, 144, 178, 190, 195, 209, 228

B

Bandas de congo 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 137, 138, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152

Bateria 81, 82, 85, 86, 127, 128, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 176, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 226

C

Canto coral 8, 143, 150, 189, 191, 192, 193, 196

Ciclo de canções 16, 19, 43, 46, 51

Clarinetas 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 62, 85

Congo 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152

D

Diversidade rítmica 117

E

Edição de partituras 71, 72

Educação musical 51, 81, 87, 96, 189, 190, 191, 192, 197, 198, 199, 200, 206, 208

Ernani Aguiar 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

Escrita idiomática 117, 122

Espírito Santo 1, 16, 27, 71, 81, 82, 84, 86, 92, 93, 95, 97, 102, 104, 121, 127, 128, 129, 131, 135, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 180, 181, 189, 193, 230

F

Flauta doce 84, 189, 192, 193, 194, 197

Francisco Braga 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Funções rítmicas 166, 167, 169, 170, 171, 172, 177

H

Harmonia aplicada 103, 104

Harpa sinfônica 117, 118, 119, 120, 121

I

Instrumentos de percussão 85, 127, 128, 131, 135, 136, 137, 138, 149, 150, 153, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181

Interpretação 1, 3, 7, 12, 14, 17, 19, 26, 27, 29, 41, 42, 43, 44, 50, 52, 54, 58, 60, 72, 74, 76, 104, 165, 178, 218

Interpretação da música barroca 58

M

Marcelo Rauta 16, 17, 19

Maturidade 62, 189, 194, 195, 197, 198

Mulheres 83, 84, 85, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 206

Música 1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 101, 102, 104, 105, 106, 109, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 135, 136, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 163, 164, 165, 168, 178, 179, 180, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 212, 225, 226, 230

Música barroca 52, 53, 55, 56, 58, 59, 60

Música barroca ao piano 52, 53, 58

Música brasileira 14, 43, 45, 46, 61, 68, 120, 124, 136, 144, 168, 208

Musicalidade 79, 80, 81, 91, 195, 199

Musicalidade abrangente 79, 80, 81, 91

Música na infância 199

Música popular 86, 91, 104, 105, 117, 120, 121, 125, 135, 153, 168, 178

Musicologia 5, 17, 51, 71, 143

N

Notação musical 25, 153

O

Oswaldo Lacerda 27

P

Percussão no samba 166, 167, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 177

Performance 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 27, 28, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 71, 76, 87, 88, 89, 95, 101, 127, 139, 141, 156, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 193, 226, 230

Performance musical 1, 2, 6, 7, 166, 178, 226

Piano 14, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 52, 53, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 77, 78, 85, 86, 118, 119, 125, 177, 230

Piano solo 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70

Práticas interpretativas 16, 27, 71, 78, 230

Práxis docente 79, 80, 91

Produção acadêmica 79
Propósito 1, 3, 13, 190, 193, 216, 226

R

Repertório musical 121
Ritmistas 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188

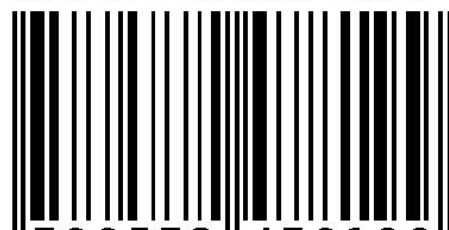
S

Sansara 43, 46, 47, 48, 49, 50

T

Teoria musical 153, 194, 196
Toada 143, 144, 149, 150
Trabalho compartilhado 79, 80, 81, 91
Tradição oral 127, 128, 137, 145, 147, 168, 169
Tradução intersemiótica 16, 18, 19, 25, 26

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-819-9



9 788572 478199